

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS.**

**COLEGIO DE PEDAGOGÍA.**

**TESIS DE LICENCIATURA.**

**EL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA  
DE LOS VALORES EN LA FORMACIÓN  
DEL ESTUDIANTE NORMALISTA.**

**El caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
LIC. EN PEDAGOGÍA PRESENTA:**

**IVONNE FILIGRANA BARRIOS.**

**ASESOR:  
ALEJANDRO ROJO USTARITZ.**

**MÉXICO, DISTRITO FEDERAL.  
CIUDAD UNIVERSITARIA.  
SEPTIEMBRE DE 2005.**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

A mis hijos:  
Les dedico todo mi  
esfuerzo y mi  
trabajo, pues  
ustedes son, por sí  
mismos, la fuente  
de mi humanidad,  
de mi amor y de mi  
propio valor.

A mi madre:  
Porque gracias a tu apoyo,  
tu cariño y tu ejemplo de  
exhaustivo empeño, aprendí  
a dar todo para construir  
mis sueños, y a dedicar mi  
existencia a un ideal.

A la Universidad Nacional Autónoma de México:  
A mi querida Casa de Estudios... la Máxima.  
Que no ha visto nacer mi cuerpo, pero,  
en cambio, ha dado a luz  
a mi alma.

En recuerdo de mi Padre, el Profesor Álvaro Filigrana Saavedra.

Y en memoria del Ing. Fausto Hernández Murillo.

## **AGRADECIMIENTOS.**

Quiero agradecer profundamente a la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Facultad de Filosofía y Letras, que a través del Colegio de Pedagogía, me brindaron la oportunidad de encontrarme a mí misma dentro de sus aulas y sus maravillosos espacios educativos, por permitirme humanizarme en ellos... por mostrarme un universo de saberes que me acercan a la sociedad y a los problemas que existen en ella. Gracias Alma Máter por darme una segunda naturaleza, un Ethos de vida eterna.

De igual forma, agradezco entrañablemente a mi maestro Alejandro Rojo Ustaritz, por todos los conocimientos que me ayudó a construir en sus clases; por todos los saberes que, de su mano, fui descubriendo cuando aceptó asesorarme en este trabajo, que, no solamente no hubiera podido lograrse sin su valiosa orientación y apoyo, sino que además ha constituido un compromiso de entrega mutua al trabajo pedagógico que aquí presentamos. Esta es nuestra tesis, Maestro: Gracias por su comprensión, su dedicación y su paciencia; pero sobre todo le agradezco que, además de orientarme en la realización de esta investigación, usted siempre ha sabido guiarme para hacer de mí una persona mejor, consciente de mis responsabilidades sociales y profesionales... consciente de mi propia humanidad.

También agradezco a todos los maestros del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, que con paciencia y entrega total a su vocación, han significado para mí un ejemplo de desempeño en la actividad docente.

En especial, quisiera destacar la notable influencia que han tenido en mí la Maestra Ofelia Eusse Zuluaga, el Maestro Javier Olmedo, la Lic. Cristina Barragán, el Lic. Miguel Ángel Niño Uribe, la Maestra Martha Diana Bosco y la Maestra Isaura Gallart y Noccetti, quienes de alguna manera siempre han estado cerca de mí a través de sus valiosas enseñanzas.

Así mismo, quisiera dar mi más sincero y profundo reconocimiento a la Dra. Clara Isabel Carpy Navarro, a la Maestra Ofelia Eusse Zuluaga, al Maestro Porfirio Moran y a la Dra. Claudia Pontón, por el tiempo que amablemente dedicaron a la lectura de esta tesis, así como por las importantes apreciaciones que realizaron sobre su contenido, con la finalidad de enriquecer el presente trabajo.

De manera muy especial doy las gracias, a todos los autores que cito en esta Tesis, pues gracias a sus descubrimientos, reflexiones, pensamientos e ideas, logré adquirir la base conceptual que me permitió abordar la problemática que expongo a continuación.

Por último, pero no por ello menos importantes, quiero agradecer a los alumnos de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros que accedieron a colaborar con la realización del presente trabajo, pues cada una de las respuestas que dieron a la entrevista que apliqué constituye la parte principal del mismo.

**“Fijar precios, tasar valores,  
inventar equivalentes,  
cambiar...”**

**Tanto preocupó todo eso al pensar más primitivo del hombre, que en cierto sentido es el pensar: En estas cosas se cultivó la más antigua forma de sagacidad y con ellas podría suponerse también el primer atisbo del orgullo humano, de su sentimiento de superioridad en relación con otros animales. Quizás nuestra palabra “Hombre” expresa todavía algo de este sentimiento de sí mismo:**

**El Hombre se designaba como el ser que mide valores, que valora y mide, como el animal evaluativo en sí.”**

**FRIEDRICH WILHELM NIETZSCHE.**

# ÍNDICE

	<b>Página.</b>
Dedicatorias.....	2.
Agradecimientos.....	3.
Epígrafe.....	5.
Índice.....	6.
Introducción.....	11.
Justificación.....	15.
1. Currículum y Valores en La Educación.....	18.
1.1 El Currículum.....	21.
1.1.1 El Currículum en la obra de César Coll.....	21.
1.1.2 Stephen Kemmis y la naturaleza del Currículum.....	35.
1.1.3 El Currículum... ¿Como producto o como praxis? El análisis de Shirley Grundy.....	50.
1.1.4 La situación del currículum en nuestros días: Reflexiones de Alicia de Alba.....	70.
1.1.5 Consideraciones finales sobre el concepto y las implicaciones del currículum.....	84.
1.2 La Formación Moral y la enseñanza de los Valores.....	87.

1.2.1 Diversas concepciones acerca de la formación moral y la enseñanza de los valores.....	88.
a) Consideraciones generales sobre la Ética, su campo, su objeto de estudio y la Formación Moral.....	89.
b) Delimitación de los alcances de la Ética y el vínculo que establece con la Moral.....	98.
c) Introducción al concepto del Valor.....	104.
d) La Ética, la Moral, los Valores y su relación con la Educación.....	114.
e) La educación Moral.....	128.
f) Educación en Valores.....	153.
2. La Benemérita Escuela Nacional de Maestros.....	156.
2.1 Antecedentes Históricos de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.....	158.
a) Las Escuelas Lancasterianas: Primeras formadoras de maestros.....	158.
b) El surgimiento de las primeras escuelas Normales del país.....	161.
c) La escuela Normal para profesores de instrucción primaria en el Distrito Federal (1887-1942): Antecesora de la Escuela Nacional de Maestros.....	162.
d) La Influencia de la obra de José Vasconcelos y Lauro Aguirre en la consolidación de la ENM.....	168.
e) La Influencia de la educación Socialista en la educación Normal.....	176.
f) La Educación Normal durante la primera	



gestión del Secretario de Educación Pública: Jaime Torres Bodet. (De 1934 a 1946).....	187.
g) La segunda gestión de Torres Bodet.....	194.
h) Echeverría y la Masacre del Jueves de Corpus.....	200.
i) La Reforma Educativa.....	203.
j) Los últimos años de la década de los ´70 en la Escuela Nacional de Maestros: Análisis que revelan la politización del magisterio.....	206.
k) La educación Normal adquiere carácter de Licenciatura.....	213.
l) El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica modifica lineamientos sustanciales de la educación Normal.....	217.
2.2 Situación actual de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.....	221.
a) Al interior de la BENM.....	221.
b) El plan de estudios vigente y la ubicación de las asignaturas de formación Ética en el Mapa Curricular.....	222.
3. La Propuesta Curricular de la BENM: La Formación Valoral.....	226.
3.1 Breve descripción del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria.....	227.
3.2 El Programa de la asignatura: Bases Filosóficas,	

Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano.....	233.
3.3 El Programa de la asignatura: Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I.....	238.
3.4 El Programa de la asignatura: Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria II.....	244.
4. El Proceso de formación de Valores en la BENM desde la perspectiva estudiantil.....	250.
4.1 Entrevista dirigida a los alumnos inscritos en el primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la BENM.....	253.
4.2 Entrevista dirigida a los alumnos inscritos en el quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la BENM.....	257.
4.3 Entrevista dirigida a los alumnos inscritos en el séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la BENM.....	261.
5. Análisis realizado a partir de los resultados obtenidos en la aplicación de las entrevistas dirigidas a la muestra de estudiantes normalistas de la BENM.....	266.
5.1 Análisis comparativo de las Tablas de Respuesta con lo estipulado en el currículum formal de la Lic. en Educación Primaria.....	270.
a) Descripción de las muestras.....	270.
b) Descripción de las tablas de respuesta en relación con la propuesta del currículum formal.....	272.
5.2 Análisis comparativo entre las respuestas de los estudiantes	

entrevistados y las principales tesis sobre educación Moral y formación en valores.....	333.
5.2.1 La Educación Moral y la Educación en Valores: Aportaciones teóricas que contrastan con el esquema referencial de los alumnos de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.....	334.
a) Rubro 1.- La Noción de Ética.....	337.
b) Rubro 2.- La Noción de Moral.....	340.
c) Rubro 3.- El Concepto de Valor.....	343.
d) Rubro 4.- Sobre el concepto de “Educación”.....	345.
e) Rubro 5.- Sobre la idea de “Educación Moral”....	347.
f) Rubro 6.- Sobre la idea de “Educación en Valores”.....	352.
5.2.2 La Estructura Curricular de la Licenciatura en Educación Primaria: Análisis a partir de la propuesta expresada en los programas de las asignaturas que directamente intervienen en la formación moral y valoral de los estudiantes normalistas.....	355.
Conclusiones.....	365.
Bibliografía.....	375.
Anexo.....	379.

## INTRODUCCIÓN.

Estamos en los primeros años del Siglo XXI, y todos hemos escuchado alguna vez, ya sea por comentarios personales o a través de los medios de comunicación, acerca de la “crisis” de valores que se vive actualmente en el mundo, y particularmente en la sociedad mexicana. Pero, ¿en qué estriba esta llamada “crisis” de valores? Probablemente algunos se refieran a ella como a la pérdida de los valores de la modernidad: el respeto incuestionable hacia las personas mayores, el pudor ante asuntos como la sexualidad, el respeto por los matrimonios que duran toda la vida, etc. En realidad, lo que sucede es que unos valores se cambian por otros: aquellos que fueron funcionales en determinada época y bajo ciertas circunstancias, no pueden seguir operando en el contexto actual. Sin embargo, consideramos que este tipo de situaciones no alude a una verdadera crisis de valores, sólo se inscribe en el ámbito de la transformación social.

En opinión nuestra, la verdadera crisis de valores se da un plano mucho más profundo, a saber:

- Cuando se ha perdido el respeto por la vida humana y millones de personas son asesinadas ya sea en guerras o en circunstancias individuales, debido a que el ser humano ya no logra reconocer en su relación con quienes le rodean valores como la Tolerancia y la Libertad.
- Cuando existe cualquier tipo de discriminación, sea de género, raza, preferencia sexual, o condición social; discriminaciones que, en los casos más abominables degeneran en la tortura y el asesinato de quienes son discriminados.
- Cuando existe opresión tiránica en los pueblos, en donde nadie es libre ni de actuar ni de expresar sus pensamientos.
- Cuando la irracionalidad más severa ha llevado al hombre a cometer los excesos más crueles, que dejan ver que ya no es más que un bárbaro.

En este tipo de circunstancias es en donde consideramos que realmente existe una crisis de valores humanos.

Así mismo, afirmamos que la Educación es el agente más importante en la constitución moral y valoral del Hombre. Gracias al proceso educativo es posible lograr que el ser humano alcance a constituirse en lo que es su destino: un ser Ético, un ser Moral, un ser que Valora. Pero todo esto debe darse a partir de la construcción de sí mismo, no de la reproducción de ideologías ajenas o de morales heterónomas.

Concretamente, en la realidad que vivimos en México, la Educación Moral ha tomado un auge notorio a partir de las dos últimas décadas, sobre todo en lo que concierne al nivel básico, es decir, a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria. Tanto padres de familia, como docentes y autoridades gubernamentales se han mostrado más preocupados por este tema. Se llevan a cabo campañas en las escuelas y en los medios de comunicación exhortando a los alumnos y a las personas en general, a actuar “con valores”. Sin embargo, esta problemática no ha llegado a inscribirse totalmente en el análisis de la formación docente en cuanto a la enseñanza de los valores.

La intención de este trabajo consiste precisamente en abordar dicha problemática desde los referentes Pedagógico y Filosófico para conocer cuáles son los aspectos que intervienen en la formación moral de los futuros profesores, concretamente, en la formación docente de los Licenciados en Educación Primaria, puesto que, serán ellos quienes en su próxima práctica profesional deberán crear los medios propicios para que los niños que empiezan su vida académica con cierta exigencia, puedan ir construyendo sus propios referentes de valor, así como su propia manera de integrarse participativamente a la sociedad de la cual forman parte. Concretamente nos interesa conocer cuál es el impacto que tiene el currículum (en todas sus formas) en los esquemas referenciales de los estudiantes normalistas, puesto que, de lo que ellos aprendan a lo largo de la duración de su licenciatura, dependerá en gran medida el que estén preparados o no para contribuir a la conformación ética de la sociedad.

Para efectos de lo anterior, esta tesis se presenta constituida de la siguiente manera:

- a) Un primer momento en el que se aborda la problemática del currículum desde el plano de lo teórico con autores contemporáneos sobre el mismo.
- b) Un segundo momento en el que se detallan los conceptos de “Ética”, “Moral”, “Valor” y “Educación”, así como también se mencionan los principales valores humanos.
- c) Un tercer momento en el que se describe la historia de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, desde sus orígenes hasta nuestros días, con el fin de situar el contexto para entender lo que pasa al interior de la misma.
- d) Un cuarto momento en el que se describe la situación actual de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, y el currículum vigente que rige para ella.
- e) Un quinto momento en el que se detalla la situación de los programas de estudio de las asignaturas que intervienen directamente con el proceso de formación moral en el estudiante normalista.
- f) Un sexto momento en el que se dan detalles de la metodología empleada para conocer el impacto del currículum en materia de educación moral y formación valoral en los estudiantes normalistas. Así mismo, se presentan los resultados del instrumento aplicado para dichos fines, y se llega a una serie de análisis de los resultados obtenidos en los que se busca establecer una comparación entre éstos y el currículum formal, es decir, entre lo real y lo formal.
- g) Por último, se presentan las conclusiones a las que se llegó después de realizado el estudio.

Cabe destacar que el presente estudio se realizó bajo circunstancias especiales, dado que no se pudo seleccionar una muestra más amplia de estudiantes para aplicar el instrumento de evaluación correspondiente a las necesidades del trabajo.

Ello se debió a que si se solicitaba el correspondiente permiso a la dirección de la institución en cuestión, lo más probable era que se controlaran no sólo las condiciones de aplicación del instrumento, sino también la naturaleza del mismo<sup>1</sup>, de tal suerte que la confiabilidad y la validez de las respuestas que aportaron los estudiantes<sup>2</sup> se habrían visto alteradas a favor de los intereses de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Por lo anterior, se confiesa abiertamente que, la aplicación del instrumento en el que se basa la metodología de este análisis, se realizó sin conocimiento de las autoridades académicas de la institución en cuestión, esperando dar con ello, una naturaleza de denuncia hacia todos aquellos procesos que pudieran resultar cuestionables durante dicha aplicación.

Sin más, damos paso a la exposición de esta Tesis, no sin antes agradecer por su apoyo y colaboración a las personas que hicieron posible su realización: al Maestro Alejandro Rojo, asesor de este proyecto, que hubiera sido imposible de concretar sin su valiosa orientación y sugerencias; así como también a los trabajadores del archivo de la DGNAM (Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio), por su valiosa colaboración al proporcionarnos documentos sobre los que se basaron los antecedentes descritos sobre la BENM en este trabajo; y por último, a los estudiantes de Primero, Quinto y Séptimo semestres de la Licenciatura en Educación Primaria que accedieron a participar en esta investigación, y que, gracias a la valentía que mostraron al responder la entrevista que se les aplicó aún temiendo represalias por parte de las autoridades, dieron forma y contenido al presente estudio.

---

<sup>1</sup> La autora de este trabajo realizó su servicio social en el Departamento de Investigación de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Con base en las experiencias adquiridas durante dicha prestación, concluye que las autoridades académicas podrían manipular la naturaleza del estudio que desarrolló.

<sup>2</sup> Dado que se realizó una investigación de carácter cualitativo, tanto la validez como la confiabilidad del instrumento de evaluación diseñado para el presente estudio, no se ubican dentro de los parámetros de rigor de otras investigaciones de tipo cuantitativo.

## **Justificación.**

El interés de realizar una Tesis que tuviera por tema central *La enseñanza de los Valores en el Estudiante Normalista; El caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros*, se origina a partir de que desde siempre han sido conocidas las prácticas corruptas en el Magisterio, prácticas que van desde grandes desfalcos en el presupuesto asignado a la Educación de nuestro país, hasta conductas crueles y sádicas por parte de algunos profesores hacia los alumnos en las aulas de las primarias mexicanas. Todo ello evidenciaba, visto de manera general, una falta total de Ética Profesional por parte de los docentes que tienen bajo su responsabilidad la educación de la niñez mexicana. Sin embargo, puedo hacer mención de dos casos que, si bien, se inscriben en la esfera de mis experiencias personales, no por ello dejan de cobrar importancia en el plano de lo social relativo al campo de la Educación.

La primera de estas experiencias ocurrió cuando realicé mi servicio social en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Lo que me movió a buscar dicha institución para la prestación de mi servicio social fue, primordialmente el que yo trabajase con niños en un círculo de “Apoyo a Tareas”, ahí me enteraba de las injusticias de las que eran objeto los estudiantes por parte de sus profesores, y surgió mi curiosidad por adentrarme al interior de la institución de formación de docentes más prestigiada en el país, con el fin de constatar por mí misma el proceso educativo que viven los futuros profesores, en materia de Ética, Moral y Valores.

Realicé mi servicio social en el Área de Investigación, teniendo como proyecto una evaluación docente dirigida a todos los colegios internos de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Durante el tiempo que presté mi servicio social ahí (un periodo de seis meses) no sólo contemplé un sinnúmero de irregularidades dentro del marco institucional, como por ejemplo, el acoso de algunos profesores hacia las alumnas, un autoritarismo total, etc. sino que además, también sufrí varias injusticias, como el hecho de diseñar una escala de valoración estudiantil, que después se adjudicó el profesor que era el Jefe del Área de Investigación,



haciendo pasar todo nuestro esfuerzo dentro del proyecto de evaluación docente, como mérito suyo. Este tipo de situaciones me decidió a pensar en retomar esta problemática como tema central de mi tesis.

Lo que terminó de convencerme, fue la segunda experiencia que viví, misma que a pesar de que no se dio en el marco institucional de la BENM, sí representó para mí, una triste evidencia de la falta de ética profesional de algunos profesores de Educación Primaria. Mis hijos cursaron los primeros años de su educación elemental en la escuela primaria “Reino Unido de la Gran Bretaña”, en dicha institución educativa, fui testigo de verdaderas atrocidades en contra de los niños y de los padres de familia también. Había incluso, una profesora que llegó a maltratar a uno de los niños tomándolo por los hombros y estrellándolo contra unos pupitres apilados en una esquina del salón. Fui testigo de que se le levantó una queja en la Dirección General de Escuelas Primarias No. 3, en realidad no supe si el caso llegó a otras instancias legales, pero lo que sí fue indignante contemplar consistió en que la maestra no fue sancionada de ninguna manera. Así mismo, la inspectora de sector llegó a amenazarme si yo seguía criticando el sistema de coacción que llevaban en aquél lugar. Por razones evidentes, mis hijos ya no siguen ahí.

Lo anterior son sólo dos ejemplos que, en mi sentir particular, me llenan de indignación y de frustración al ver cómo es que la Educación Mexicana en algunos sectores se encuentra totalmente deplorable, sobre todo, lo que más me perturba es ver que uno de esos sectores sea precisamente la Escuela Normal más importante del país.

Con base en todo lo descrito, me queda claro que mi papel como futura profesional de la Educación no es otro más que el de contribuir a que la problemática educativas pueda ser abordada de tal manera que se consiga subsanar este tipo de inconvenientes y desaciertos, que en lugar de apuntar hacia un mayor progreso social, sólo hundan en la ignominia, la corrupción, la indolencia y la crueldad, a la sociedad de la cual formo parte.

Es cierto que el mundo no va a ser cambiado de la noche a la mañana, y es cierto también que los vicios que arrastra la Educación desde épocas memorables no pueden ser erradicados por una sola persona, ni en un breve lapso de tiempo. Sin embargo, siempre he considerado que el hombre es agente de transformación social, lo cual me lleva a afirmar que, desde donde se oriente mi acción hacia el mundo, sea mínima o notoria, algo tiene que contribuir para que pueda ofrecerse a las nuevas generaciones una vida más justa, más democrática, más libre... más humana.

## **CAPÍTULO I:**

# **CURRÍCULUM Y VALORES EN LA EDUCACIÓN.**

“No es posible pensar a los seres humanos lejos, siquiera, de la ética, mucho menos fuera de ella. Entre nosotros, hombres y mujeres, estar lejos, o peor, fuera de la ética, es una transgresión. Es por eso por lo que transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es depreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del Ser Humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando.”

PAULO FREIRE. *Pedagogía de la autonomía.*

## **1. CURRÍCULUM Y VALORES EN LA EDUCACIÓN.**

Conviene dar inicio al presente trabajo con una breve exposición de algunos conceptos clave en torno al tema del currículum, puesto que, es a través de la implementación que se lleva a cabo sobre éste en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, que podrá ser posible analizar lo que ocurre en el caso de la formación de valores en los futuros licenciados en Educación Primaria, estudiantes de esta escuela. Revisar los postulados de algunos teóricos contemporáneos del currículum, permitirá una mayor comprensión de los aspectos que juegan un papel relevante en el proceso educativo orientado hacia el fin que define este estudio.

Lo que se pretende, ciertamente, es plantear la posibilidad de llevar a cabo un análisis de lo que se sustenta en el currículum formal de la educación Normal, en lo tocante a la formación moral de los estudiantes; y con ello realizar, además, una comparación que de cuenta de la relación existente entre lo que se tiene por escrito y lo que ocurre verdaderamente cuando estas orientaciones son puestas en práctica.

Posteriormente, en un segundo momento de este capítulo, se tratará el tema de algunos conceptos clave y de los postulados más relevantes en relación con el discurso de la educación moral y la formación en valores, con el fin de ir vinculando estas dos cuestiones (currículum y valores) en un solo eje temático, enmarcado por los implícitos que dan forma al proceso educativo que viene a constituir el objeto de estudio de esta investigación.

## **1.1 EL CURRÍCULUM.**

Así, y recurriendo en primera instancia a las teorizaciones contemporáneas más completas en torno al concepto y las implicaciones del currículum, este capítulo se inicia con una exposición concisa de los principales postulados de César Coll, Stephen Kemmis, Shirley Grundy y Alicia de Alba, quienes vienen a ser, propiamente, teóricos modernos en lo que respecta al tema, cuya visión permite reconocer en ellos, no sólo un referente de las propuestas más interesantes en lo concerniente a obras clásicas como la de Tyler, sino que también, sus reflexiones se caracterizan por poseer una temporalidad más acorde a la época en que vivimos.

### **1.1.1 EL CURRÍCULUM EN LA OBRA DE CÉSAR COLL.**

César Coll, doctor en Psicología, logró impulsar y dirigir investigaciones y trabajos sobre la intervención psicopedagógica, las aplicaciones e implicaciones pedagógicas de la teoría genética, el diseño y desarrollo del *currículum* escolar y el análisis de los procesos de interacción en situaciones educativas.

En una de sus obras en particular, el doctor Coll, presenta y desarrolla un prototipo de diseño curricular que toma como base la concepción constructivista del proceso enseñanza – aprendizaje, y que fue retomado por varios profesores para la elaboración de propuestas curriculares.

Dicha obra lleva por título: *Psicología y Currículum; Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*, la cual viene a ser, propiamente, un Modelo de Diseño Curricular más que una propuesta curricular concreta, porque adopta un panorama psicopedagógico que le ayuda a postular la necesidad de una perspectiva socio – antropológica y disciplinar en la producción de las propuestas curriculares.

Coll elaboró el Modelo de Diseño Curricular, con la intención de que este lograra favorecer la continuidad y la coherencia del proyecto educativo de la educación escolar en sus distintos niveles; así como también, impedir que surjan las

consecuencias desfavorables que tiene en los alumnos la falta de continuidad y de coherencia en las propuestas curriculares; y propiciar el diálogo pedagógico y la coordinación entre los docentes de los diferentes niveles, asignaturas y áreas.

Uno de los aspectos más relevantes de este interesante documento, consiste en la forma en que César Coll entiende el concepto de *Currículum* como un instrumento en el que se concretan y toman forma numerosos y variados principios, que de manera conjunta, buscan orientar al sistema educativo.

En este sentido, llevar a cabo un diseño curricular implica que estos principios puedan traducirse en normas de acción, con las que pueda formularse una útil guía para llevar a cabo la acción pedagógica.

Coll, lo entiende así: “El *currículum* es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas. Así pues, es lógico que la elaboración del currículum ocupe un lugar central en los planes de reforma educativa y que se le tome a menudo como punto de referencia para guiar otras actuaciones (...) y asegurar, en último término, la coherencia de las mismas.”<sup>1</sup>

De esta forma, Coll considera que para poder situar el *currículum* en el contexto de la educación escolarizada, resulta indispensable que antes pueda definirse lo que se entiende por éste, cuáles son sus funciones, cuáles son sus elementos principales, entre otras cuestiones, porque existen un sin fin de conceptos sobre el currículum con un enorme número de autores que abordan su problemática, y estas concepciones varían considerablemente de una perspectiva a otra.

De hecho, lo que se pudiera entender sobre este tema, resulta ser específico para cada currículum en particular, pues las condiciones espacio – temporales hacen del currículum una cuestión de contexto.

Es por ello que Coll afirma que para poder aproximarnos al concepto de currículum lo más importante es cuestionarnos sobre las funciones que éste debe cumplir.

---

<sup>1</sup> COLL, César. *Psicología y currículum; Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. (México, 1991), p. 21.

En este sentido, Coll establece que las actividades escolares responden a una finalidad y se llevan a cabo con base en un plan de acción determinado, es decir, que las actividades escolares dependen directamente de un proyecto educativo. Por lo tanto, la primera función que podemos conferirle al currículum, desde la perspectiva de Coll, es la de clarificar el proyecto educativo y sus intenciones antes de que se piense en llevar a cabo las actividades escolares.

En tanto proyecto, el *currículum* puede entenderse como una pauta a seguir para quienes se encargan de desarrollar un determinado plan educativo. Esta función remite a pensar que las orientaciones generales que guían la práctica pedagógica no pueden quedar al margen, en lo que a su elaboración se refiere, de quienes viven este proceso en la práctica, es decir, de los profesores, que a final de cuentas, son aquellos que conocen verdaderamente la realidad que se vive en los espacios de aprendizaje, porque de lo contrario, cuando el *currículum* es elaborado por planificadores que se encuentran aislados del contexto que enmarca al proceso enseñanza – aprendizaje, resulta inútil como guía para los profesores, quienes lo entenderían (de ser así) como una imposición y no como una orientación de su quehacer educativo.

Por esta razón, el currículum no debe pasar por alto las condiciones reales en las que se desarrollará el proyecto, encontrando el punto medio entre las intenciones, los principios y las prescripciones generales del mismo, por una parte y por la otra, la práctica pedagógica.

*El currículum*, efectivamente, debe orientar la acción docente, pero no debe convertirse en un instrumento que deje al margen la iniciativa, la creatividad y la responsabilidad de los profesores, es decir, no debe convertirlos en meros ejecutores de sus lineamientos, sino hacerlos partícipes activos en la construcción del conocimiento.

Coll recurre a la obra de Tyler para ilustrar acerca de las fuentes que orientan los objetivos educativos en el *currículum*, de esta manera, expone que dichas fuentes son aquellas que permiten encontrar un punto de referencia en el que pueda



hallarse la información requerida para precisar las intenciones y el plan de acción concerniente al proyecto escolar.

Así mismo, estas fuentes se ubican dentro del marco referencial de cinco perspectivas: **la perspectiva psicológica** (cuya aportación consiste en informar sobre el crecimiento personal del alumno y los factores que intervienen e él), **la perspectiva social** (que permite determinar los contenidos o formas culturales), **la perspectiva epistemológica** (que ayuda a separar los conocimientos esenciales de los conocimientos secundarios, sí como también a encontrar las relaciones que median entre ellos con el fin de secuenciar de manera eficaz las actividades de aprendizaje para que puedan ser aprendidas significativamente) y **la perspectiva que brinda la práctica pedagógica** (que contribuye con experiencias, nuevos puntos de vista y alternativas para mejorar la acción docente). Cuando se elabora un currículum, es necesario referirse a distintas fuentes, sobre todo en el caso del conocimiento que la psicología puede aportar para que quede afianzada la pertinencia de los contenidos y los procesos de aprendizaje en relación con el crecimiento personal del alumno.

Una de las principales aportaciones de la Psicología a la elaboración del currículum consiste en una serie de principios generales que orientan al Diseño Curricular.

Para César Coll, estos principios pueden enumerarse de la siguiente manera:

1. El nivel y la forma en que repercuten las experiencias educativas formales en lo que refiere al desarrollo personal del educando, se determinan principalmente por su nivel de desarrollo operatorio.
2. Esta misma repercusión de las experiencias formales de aprendizaje sobre el desarrollo personal del alumno también depende, en buena medida, de los conocimientos previos que posee al iniciar su participación en ellas.
3. Las capacidades del alumno, en cuanto a su aprendizaje y su participación en el trabajo de clase, están determinadas por el estadio de desarrollo en que se encuentra, así como también de los conocimientos previos que ya

tiene estructurados. Estos dos factores se encuentran íntimamente vinculados.

4. Es necesario diferenciar entre aquello que el alumno puede aprender por sí solo, y los aprendizajes que puede conseguir con ayuda de los demás, a través de la imitación, la observación, el seguir instrucciones y el colaborar con los otros participantes del proceso educativo. Esto es lo que Lev Vigotsky denominó como Zona de Desarrollo Próximo, pues se ubica entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial. Gracias a la teoría vigotskiana, es posible determinar qué tanta será la intervención del profesor en la situación de aprendizaje.
5. La cuestión más importante consiste en que el aprendizaje sea significativo, es por ello que no se le concede prioridad, en esta perspectiva constructivista, a los procesos o a los contenidos del *currículum*, sino a la significatividad que pueden aportar los mismos. Si el alumno sólo se limita a memorizar conceptos, sin antes establecer alguna relación con los conocimientos que ya posee de antemano, entonces el aprendizaje se convierte en algo mecánico, repetitivo o memorístico.
6. Para que el aprendizaje pueda ser significativo es necesario que el contenido que se le presenta al alumno lo sea también, y que tenga, así mismo, una disposición favorable a aprender significativamente, que se sienta motivado para relacionar sus conocimientos previos con la nueva información que se le presenta.
7. La significatividad del aprendizaje se encuentra estrechamente relacionada con su funcionalidad, es decir, que los conceptos adquiridos sean funcionales (o útiles) cuando las situaciones que enfrente el alumno así lo requieran.

8. No deben confundirse el aprendizaje significativo con el aprendizaje por descubrimiento, pues este último no es otra cosa más que una vía para llegar al primero, pero no es la única forma de hacerlo.
9. También es necesario que se haga una revaloración del papel que desempeña la memoria en el aprendizaje escolar, es decir, que no hay que confundir la memorización mecánica con la memorización comprensiva, ya que la primera no tiene ningún valor para el aprendizaje significativo, mientras que la segunda es un elemento esencial del mismo. Hay que recordar que entre más conocimientos posea el alumno previamente (es decir, cuanto más grande sea su estructura cognitiva), mayor será su capacidad para aprender significativamente.
10. La estructura cognoscitiva del alumno puede entenderse también como un conjunto de esquemas de conocimiento. Los esquemas de conocimiento son estructuras de datos que pueden representar conceptos genéricos que ya se encuentran fijados en la memoria, y que pueden aplicarse a objetos, situaciones, acciones y secuelas de acciones.
11. El objetivo primordial de la educación escolar consiste en la modificación de esquemas de conocimiento.

Otra cuestión de importancia que plantea César Coll en lo que refiere a las consideraciones que deben hacerse para elaborar un Diseño Curricular, consiste en el hecho de discernir entre dos posturas que por lo general suelen tomarse en esta situación: una postura que privilegia a una concepción centralizadora y otra totalmente descentralizada. La primera posee un *currículum* con una detallada descripción de los contenidos, los objetivos, los métodos y los materiales didácticos que todos los profesores utilizarán en cada una de las áreas de enseñanza; y la segunda postura, es decir, la descentralizada, deja ver que la

responsabilidad de implementar cada uno de estos elementos del currículum, recae directamente en los profesores de cada institución educativa.

Al mismo tiempo, estas dos posturas, reflejan dos modelos de *currículum*: el *currículum* cerrado y el *currículum* abierto.

En el currículum cerrado, todo lo que se refiere a los objetivos, las estrategias y los contenidos, se encuentran previamente determinados, de tal forma que las variaciones sean mínimas y la enseñanza que reciban los alumnos sea idéntica y uniforme para todos.

Los objetivos de este tipo de currícula se encuentran definidos en términos de conductas observables, y los contenidos quedan organizados en función de las disciplinas tradicionales del conocimiento sin estar relacionadas entre sí.

De igual forma, la elaboración del programa y la implementación del mismo en la práctica se encuentran a cargo de personas distintas.

Todo lo contrario ocurre en el currículum de tipo abierto, que, por principio de cuentas, concede mayor importancia a la individualidad de los alumnos y al contexto cultural, social y geográfico en el que se lleva a cabo el programa.

De esta manera, la prioridad no radica en el aprendizaje de los alumnos, sino en el proceso, por lo que los objetivos se encuentran redactados en términos generales para permitir que se hagan modificaciones sobre la marcha; y la evaluación se hace con base en la observación del proceso de aprendizaje para poder determinar el nivel de comprensión del contenido y la utilización del conocimientos en nuevas condiciones.

Los contenidos de un *currículum* abierto se establecen desde la perspectiva interdisciplinaria, y no es condición que quien elabora el programa y quien lo aplica sean personas distintas, porque es el profesor quien lleva a cabo ambas funciones al mismo tiempo.

Esta comparación que establece Coll entre los sistemas abiertos y cerrados, lleva implícitos otros factores que no necesariamente se reducen a su elaboración: “Los currícula detallados y cerrados tienen la indudable ventaja de la comodidad para el profesor, que puede aplicarlos sin excesivos problemas limitándose a seguir paso a paso las instrucciones; en cambio, plantean la dificultad insuperable de no

adaptarse a las características particulares de los diferentes contextos de aplicación, así como de ser impermeable a las aportaciones correctoras y enriquecedoras de la experiencia pedagógica de los profesores.

Por el contrario, los currícula abiertos tienen la doble ventaja de garantizar el respeto a los diferentes contextos de aplicación y de implicar creativamente al profesor en el desempeño de su actividad profesional; en contrapartida, no obstante, les resulta más difícil conseguir una relativa homogeneidad en el currículum para toda la población escolar, que puede ser deseable en el caso de la enseñanza obligatoria; y sobre todo, exige de los profesores un esfuerzo y un nivel de formación muy superiores, pues les reserva la tarea de elaborar sus propias programaciones.”<sup>2</sup>

El modelo de diseño curricular de Coll se ubica en la perspectiva del currículum abierto, pero ello plantea una serie de problemas en lo concerniente a su implementación. Uno de estos problemas tiene que ver con la forma en que pueden llevarse a la práctica los objetivos generales, es decir, cómo pasar de las intenciones educativas a la formulación de objetivos que orienten eficazmente la acción pedagógica.

Para Coll, la formulación de objetivos educativos depende de dos factores a considerar: el grado de concreción que pueda atribírseles y la vía de acceso que el profesor escoja para llevarlos a cabo. En el caso de este último factor, Coll describe varias formas de acceder al conocimiento:

- a) **La vía de acceso por los resultados esperados:** En ella, las intenciones educativas toman forma a raíz del análisis que se hace de los aprendizajes que debe realizar el alumno, mismos que se derivan de la participación de éste en el proceso educativo. En este sentido, las intenciones educativas se concretan a partir de la elaboración de objetivos cognitivos; sin embargo, el problema de esta vía de acceso, radica principalmente en el hecho de que todavía no se cuenta con una taxonomía de destrezas cognitivas lo suficientemente amplia y rica para poder constituir una fuente de objetivos

---

<sup>2</sup> *Ibidem.* p. 46.

cognitivos. Lo anterior es la causa de que los currícula que plantean una vía de acceso por los resultados esperados posean objetivos formulados en un nivel de excesiva generalidad, es por ello que resultan muy poco eficaces para orientar positivamente la práctica pedagógica.

- b) **La vía de acceso por los contenidos:** Esta vía de acceso concibe al currículum como un conjunto de asignaturas y áreas. Aquí, las intenciones educativas se concretan a partir de un análisis de los contenidos de la enseñanza que se contemplan como posibilidad para ser incluidos en el currículum, y quedan seleccionados aquellos que tienen un mayor grado de valor formativo, pues se considera que los contenidos poseen por sí mismos valores intrínsecos importantes para la formación del alumno, de ahí que, la principal labor de la enseñanza consista en seleccionar los contenidos más propicios para ser asimilados por los alumnos en este sentido. La vía de acceso por los contenidos predominó en la elaboración de currícula hasta el año de 1950, porque a partir de ese momento puso en tela de juicio, y se argumentó en su contra porque, en opinión de los teóricos de aquella época, reflejaba una concepción culturalista de la enseñanza y estaba estrechamente vinculada a la educación tradicional. Sin embargo, a pesar de estas críticas, la vía de acceso por los contenidos no ha sido totalmente erradicada de los currícula contemporáneos; incluso ha vuelto a resurgir con el enfoque racionalista del currículum.<sup>3</sup> Además, la vía de acceso por los contenidos ha logrado establecer una estrecha relación con la psicología cognitiva, que, si bien no es la relación ideal para la práctica pedagógica, por lo menos puede llegar a constituir con el tiempo, una opción interesante, en la que no sólo se de preferencia a los contenidos, sino que se plantee la posibilidad de una vía de acceso por contenidos y resultados.

---

<sup>3</sup> El enfoque racionalista del currículum supone, desde la perspectiva de Eisner, que en la elaboración del currículum está permitido seleccionar contenidos de aprendizaje sin que constituyan necesariamente los medios para el logro de un fin educativo determinado. *op cit.* Pág. 58.

- c) **La vía de acceso por las actividades de aprendizaje:** Esta vía de acceso es propia de los currícula abiertos; tiene su fundamento en la idea de que hay actividades que poseen un valor educativo intrínseco que no depende ni del contenido ni de los aprendizajes constatables que puedan originar. Por ende, la planificación de la enseñanza deberá estar en función de las actividades que tengan un mayor valor educativo, así como también, en propiciar que los alumnos participen en ellas. Esta vía de acceso, en opinión de Coll, sólo es viable para currícula totalmente abiertos que sólo proporcionen principios y orientaciones de carácter muy general acerca de lo que implica el proyecto educativo. De hecho, uno de los conflictos que suele surgir con este tipo de currícula es que la utilidad de los mismos se ve mermada por llegar a caer en una imposibilidad para guiar la práctica pedagógica por su enorme generalidad.

Entre otras cuestiones que aborda en su obra, César Coll, deja ver claramente (para efectos del presente trabajo) que existen tres aspectos indisociables del currículum, estos giran en torno a las interrogantes ¿Qué enseñar?, ¿Cuándo enseñar? Y ¿Cómo enseñar? A lo largo de los capítulos que conforman su propuesta, Coll expone varias propuestas que buscan responder a estas cuestiones, sin embargo, se inclina más por todos aquellos postulados teóricos que se identifican con el constructivismo y su concepción sobre el proceso enseñanza – aprendizaje. Propone para su modelo de Diseño Curricular, que estén presentes las siguientes consideraciones:

- a) Las características individuales de los alumnos son el resultado de todas las experiencias que han vivido, es decir, de su historia personal. Estas características pueden sufrir cambios en relación con las futuras experiencias educativas que asimilen.

- b) Las características individuales de los alumnos pueden evolucionar, porque no son estáticas ni tampoco inamovibles.
- c) Los aprendizajes que pueda tener un alumno, no sólo dependen de sus características individuales, sino también de la acción educativa y la ayuda que le proporcionen los profesores.
- d) La ayuda pedagógica, en este sentido, debe acoplarse a las características individuales de todos y cada uno de los alumnos.
- e) Los métodos de enseñanza pueden ser clasificados con base en la cantidad y la calidad de la ayuda pedagógica, no son buenos y malos en un sentido extremista ni absoluto, sino que dependen de las necesidades de los alumnos.
- f) El Diseño Curricular, no debe ordenar, ni ser privativo, ni exigir, ni prescribir una determinada metodología de la enseñanza.
- g) La ayuda pedagógica puede constituir una orientación muy necesaria para el alumno, pero ante todo, es él mismo quien construye, modifica, diversifica y enriquece a los esquemas de conocimiento, que pueden entenderse como valores, normas, destrezas, etc.

Para Coll, la verdadera importancia del Diseño Curricular consiste en que éste pueda transmitir “la idea de que la ayuda pedagógica es una ayuda en dos sentidos: <<ayuda>> al alumno, verdadero artífice del proceso de aprendizaje de quién depende en último término la construcción del conocimiento; y <<ayuda>> que utiliza todos los medios disponibles para favorecer y orientar dicho proceso, sin a priori a ninguno de ellos: proporcionando informaciones debidamente organizadas, ofreciendo modelos de acción a imitar, formulando indicaciones y sugerencias para abordar tareas nuevas, posibilitando la confrontación, corrigiendo errores, etc.”<sup>4</sup>

Otro de los aspectos que resulta interesante observar en Coll, consiste en su concepción de “aprendizaje significativo”, que entiende estrechamente vinculado con lo que expone como “principio de globalización”. Este principio considera que

---

<sup>4</sup> *Ibidem.* p. 119.



el aprendizaje va más allá de ser una simple acumulación de nuevos elementos en la estructura cognoscitiva del alumno.

Recordemos que el ser humano construye numerosos esquemas de conocimiento, estos mantienen varias y complejas relaciones entre sí, es por ello que cuando se incorporan nuevos elementos a estos esquemas de conocimiento surgen nuevos aprendizajes.

La clave de la significatividad de estos aprendizajes consiste en el hecho de que, entre mayor sea el número de esquemas de conocimiento que se posean y la complejidad de relaciones que median entre ellos, será mayor el grado de significación que adquieran. Entonces, el aprendizaje significativo es para Coll, un aprendizaje globalizado, puesto que supone los nuevos aprendizajes se van a relacionar de manera substantiva y no de forma arbitraria con los conocimientos previos que ya posee el educando. Si el aprendizaje es globalizado, será más significativo y las probabilidades de retener en la memoria los nuevos conocimientos que se asimilan, será mucho mayor; así mismo, también serán mayores el grado de transferencia y funcionalidad del aprendizaje.

Otro elemento imprescindible del modelo de Diseño Curricular de Coll, es precisamente la Evaluación del aprendizaje, que, a juicio del autor, debe cumplir primordialmente dos funciones:

- a) Permitir que la ayuda pedagógica se ajuste a las características individuales de cada alumno, a través del establecimiento de aproximaciones sucesivas,  
y
- b) Determinar el grado en que se han conseguido las intenciones del proyecto educativo.

A la primera función le corresponden dos tipos de evaluación: la evaluación inicial o diagnóstica (que se aplica al alumno al inicio del proyecto educativo con el fin de saber sobre los conocimientos previos que ya posee y que permitirán que los nuevos aprendizajes se relacionen con ellos de manera significativa), y la evaluación formativa (que se realiza durante el proceso educativo, pues durante éste, el alumno evoluciona, sus necesidades cambian y es necesario evaluar

cómo es que va asimilando el procesos en cuanto a aprendizajes, para que el tipo de ayuda pedagógica se ajuste a lo que vaya requiriendo).

La segunda función de la evaluación lleva implícita una tercera categoría: la evaluación sumativa, cuya finalidad consiste en determinar si se han cumplido o no los propósitos del proyecto educativo. La evaluación sumativa busca dar cuenta de los resultados del aprendizaje del alumno para constatar que se haya alcanzado el nivel establecido.

Sin embargo, la verdadera intención de la evaluación sumativa no consiste en ver los éxitos o fracasos que consiguió el alumno durante el ciclo escolar, sino más bien, dar cuenta de la funcionalidad del proceso educativo, de su éxito o fracaso para lograr las intenciones que en un principio le orientaron. No hay que confundir el término “acreditación” con el concepto de “evaluación sumativa”.

En el modelo de Diseño Curricular, la evaluación del aprendizaje, es siempre la evaluación de aprendizajes con un alto grado de significatividad y funcionalidad, independientemente de los contenidos que lleve implícitos.

Probablemente, uno de los aspectos más enriquecedores de la obra de Coll consiste en las consideraciones que hace sobre su propuesta de modelo de Currículum para la enseñanza obligatoria; entre ellas, las concepciones que tiene sobre la naturaleza de la educación y la finalidad de la educación escolar, resultan particularmente interesantes. Concibe a la educación como un conjunto de prácticas gracias a las cuales el grupo social impulsa el crecimiento personal de sus integrantes, ayudándoles a asimilar la experiencia histórica de que se tiene previo acopio y que además, se encuentra culturalmente organizada; todo lo anterior se busca con la intención de que las personas puedan llegar a ser miembros activos del grupo social, al mismo tiempo que, agentes de transformación y producción cultural.

De este concepto de Educación, se desprende la noción de Educación Escolar. Para Coll, el objetivo primordial de ésta se basa en su capacidad para promover determinados aspectos del desarrollo personal, que la sociedad considera como valiosos, y que no se producirían (o por lo menos no se producirían de manera satisfactoria) si no se le brinda al alumno una ayuda específica que le permita

alcanzar este crecimiento personal a través de su participación en actividades que fueron diseñadas especialmente para este propósito.

De esta manera, las actividades son siempre intencionales, son sistemáticas, obedecen a una planificación previa y sólo se dan en instituciones educativas. Así, el diseño curricular consiste en un proyecto que orienta las actividades educativas escolares, exponiendo las intenciones en donde tienen su origen y brindando una planificación adecuada para realizarlas: “El Diseño Curricular es un instrumento para la práctica pedagógica que ofrece guías de acción a los profesores, responsables directos de la educación escolar. Para ello, incluye informaciones sobre qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. Su utilidad depende en gran medida de que tenga en cuenta las condiciones reales en las que va a desarrollarse el proceso educativo. (...) Su estructura debe ser suficientemente flexible para integrar, e incluso potenciar, estas aportaciones en un proceso de enriquecimiento progresivo.”<sup>5</sup>

El Modelo de Diseño Curricular de César Coll, refleja una perspectiva constructivista del aprendizaje escolar, cuya idea fundamental está orientada por el hecho de que los procesos de crecimiento personal llevan implícita una actividad mental constructiva del alumno: “Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencian su crecimiento personal. El aprendizaje significativo, la funcionalidad de lo aprendido y la memorización comprensiva son tres aspectos clave del aprendizaje escolar.”<sup>6</sup> El Diseño Curricular, para Coll, también refleja una perspectiva constructivista en lo que refiere a la intervención pedagógica, cuya función consiste en incidir en la actividad mental del alumno, creando las condiciones necesarias para que él mismo pueda llegar a estructurar solo, una gran variedad de aprendizajes significativos. Sin embargo, para efectos del presente trabajo, la aportación más significativa de César Coll en su obra *Psicología y Currículum*, consiste en lo que significa aprender un valor. Para Coll, el hecho de que un alumno aprenda un valor, implica que sea capaz de regular su

---

<sup>5</sup> *Ibidem.* p.132.

<sup>6</sup> *Ibidem.* p.133.

propia conducta de acuerdo con las normas morales que dicho valor estipula; de igual forma, aprender una norma, tiene por principio, que el alumno sea capaz de conducirse congruentemente con ella.

Aprender una actitud, consiste en que el alumno pueda mostrar una disposición consistente y perseverante frente a varias situaciones, objetos, circunstancias, sucesos o individuos. Con base en las prescripciones anteriores, Coll establece una fórmula para redactar objetivos que puedan guiar el proceso de aprendizaje en valores; dichos objetivos deben ser verbos con referentes comportamentales, mas no verbos que expresen conductas observables. Estos verbos con referente comportamental a los que hace referencia Coll, pueden ser, por ejemplo: “Respetar”, “Tolerar”, “Valorar”, “Apreciar”, “Ser consciente de...”, etc.

En suma, el documento elaborado por Coll, constituye un interesante y útil trabajo para la reflexión de todos los docentes que buscan no sólo mejorar su práctica profesional, sino también, entender toda la complejidad que rodea a la elaboración de un currículum que oriente eficazmente el proceso educativo implícito en las intenciones de la educación escolar. Sin duda, las prescripciones que hace Coll sobre el Diseño Curricular suelen ser de mucha ayuda a los profesores que buscan una guía para optimizar su propia práctica docente, sin embargo, resulta insuficiente para realizar un análisis más profundo acerca de la realidad que vive una institución, por lo menos en materia curricular; es por esta razón, que el panorama que se muestra en este trabajo, necesita enriquecerse con base en las interesantes propuestas de otros autores que también se dedican a investigar sobre la naturaleza del currículum, tal es el caso de Stephen Kemmis.

### **1.1.2 STEPHEN KEMMIS**

#### **Y LA NATURALEZA DEL CURRÍCULUM.**

Stephen Kemmis es considerado por algunos teóricos, como el exponente central de la teoría crítica de la enseñanza. Este autor es conocido en el medio académico mexicano gracias a sus dos obras más destacadas: *Teoría Crítica de la Enseñanza*, que realiza con W. Carr; y *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, que escribe en colaboración con L. Fitzclarence.

Es precisamente sobre esta última obra, sobre la que versaremos nuestro análisis de la naturaleza del *currículum*. Analizar la naturaleza del currículum, es tan importante como pensar y reflexionar sobre el desarrollo de su función.

Kemmis siente una enorme inquietud al comprobar que un gran número de profesores piensan el *currículum* como algo preestablecido, sobre cuyo diseño no tienen ninguna injerencia, porque se conciben a sí mismos y a sus colegas como “meros ejecutores” de lo que “tiene que ser enseñado”. En opinión de Kemmis, los profesores muy rara vez logran entender al currículum como la realización o el logro de metas educativas de un docente o de una institución, para los educandos y la sociedad en general.

El propósito principal de Kemmis al escribir este documento, consiste en proporcionar a quienes estudian la teoría del currículum el perfil de un programa de investigación que les permita reflexionar sobre las distintas concepciones que existen sobre su naturaleza.

Kemmis hace un recuento histórico de las perspectivas que han orientado la construcción del currículum en la historia contemporánea.

En la década de los 60, por ejemplo, Schwab afirmaba que el campo del currículum estaba dominado por un pensamiento teórico – técnico, pues se tenía la idea de que era más que suficiente que el docente aplicara en clase las teorías, para que obtuviese los resultados deseados, como si se tratase de recetas infalibles. De esta manera, el trabajo de los maestros adquirió una connotación técnica, ya que se limitaban a poner en práctica las ideas y los objetivos de los teóricos, quienes en su gran mayoría permanecían ajenos a la práctica escolar real, a la escuela misma y (en varios casos) al sistema educativo en cuestión.

Schwab consideraba que era sumamente necesario que los educadores reflexionaran más allá de la teoría para poder llevar a cabo su labor; así que propuso que los profesores fuesen instruidos en las artes de la práctica. Schwab criticaba el exceso de confianza que los profesores tenían en lo teórico dentro del campo educativo, así que escribe un artículo, considerado como uno de los mejor informados en este sentido, y que constituye un parte aguas en la historia del currículum, ya que señala atinadamente el punto en que la corriente más

privilegiada de la ciencia aplicada a éste, empieza a declinar: “Schwab llevó el debate sobre el pensamiento y sobre la elaboración teórica acerca del currículum a un nuevo nivel, situando las perspectivas alternativas en el terreno filosófico, en los términos de la distinción aristotélica entre la razón técnica y la razón práctica. Este cambio en la historia del debate sobre la teoría del currículum elevó el mismo a un nivel diferente: el de la metateoría.”<sup>7</sup> Schwab considera que la teoría del currículum es metateórica, puesto que hace referencia a la teoría de la teoría, en favor de una visión global de lo que significa la construcción teórica.

Es ya en la década de los 80 (y hasta hoy en día), cuando se inicia la búsqueda de paradigmas apropiados en relación con el currículum. Desde entonces, un gran número de investigadores se han ocupado de reexaminar críticamente los resultados que han arrojado las investigaciones previas en torno a este tema. Se ha producido un regreso al punto de origen, tratando de redefinir el campo por sí mismo.

Kemmis hace referencia a varios teóricos del currículum con el propósito de mostrar las muchas y muy variadas concepciones que existen acerca del mismo. Considera, que lo que pretenden algunos autores es delimitar su definición del currículum a las experiencias pensadas para los alumnos, en tanto que otros buscan incorporar aspectos más elaborados de la situación escolar. Kemmis cita a Jonson y a Kearney & Cook, respectivamente: “Así, Jonson (1967) lo define como <<una serie estructurada de resultados buscados en el aprendizaje>>, mientras que Kearney y Cook (1969) lo describe como <<todas las experiencias que el estudiante lleva a cabo bajo la tutela de la escuela>>”<sup>8</sup> Sin duda, existen tantas definiciones del término “*currículum*”, como autores que se han ocupado de este tema, es por ello que el concepto del mismo resulta sumamente abstracto. El problema que existe para poder conceptualizar al currículum de una forma un tanto menos abstracta, reside en el hecho de que cada definición que aporta cada autor, refleja su propia visión ubicada en el contexto del tiempo y espacio en que vive. Y,

---

<sup>7</sup>KEMMIS, Stephen. *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. (Madrid; 1998.) p. 27.

<sup>8</sup> *Ibidem*. p. 28.

desde una perspectiva metateórica, cobra importancia la cuestión de lo que significa dar una definición de lo que se considera es el *curriculum*.

En este sentido, L. Stenhouse considera que se hace necesario buscar que las definiciones del curriculum, no den tantas cosas por supuestas.<sup>9</sup>

Debido a que la realidad educativa está en constante cambio, dependiendo del contexto de cada sociedad en concreto, las teorías sobre el curriculum se transforman y evolucionan junto con ella, en consecuencia, no hay teoría ni práctica que pueda brindar un punto de referencia invariable, estático y estable para estudiar al curriculum.

Kemmis realiza una aportación notoriamente interesante cuando hace referencia al origen del término “curriculum”, pues demuestra (con base en las investigaciones de David Hamilton y Maria Gibbons) que se utilizó por primera vez en países de habla inglesa, en la Universidad de Glasgow, en 1633. Según estos investigadores, en latín, la palabra “curriculum” servía para describir una pista circular de atletismo.

De igual forma, los términos que en un principio se usaron para ofrecer una descripción de los cursos académicos fueron *disciplina* (término acuñado por los jesuitas para mostrar un orden estructural más que secuencial) y *ratio studiorum* (término que hace más referencia a un esquema de estudios, que a una tabla secuencial de contenidos).

Con base en estos antecedentes, el término “curriculum” absorbió y combinó ambas connotaciones, resultando de ellas, la noción de <<totalidad>> (ciclo completo) y <<secuencia ordenada>>. De acuerdo con Kemmis, el término “curriculum” no pudo haberse utilizado antes de la Universidad de Glasgow, y critica por ende, a todos aquellos que afirman a Platón y a Aristóteles como padres del término, sobre todo, si tomamos en cuenta que ambos filósofos fueron griegos, y el término “curriculum” proviene del latín.

Posteriormente, Kemmis recurre a la obra de Ulf Lundgren (1983) para proporcionar una visión más acertada de las razones que hacen del curriculum

---

<sup>9</sup> Lawrence Stenhouse define al curriculum como una intención de poder comunicar las principales orientaciones de una propuesta educativa, con el propósito de que ésta sea capaz de aceptar críticas y reflexionar sobre ellas, y al mismo tiempo, pueda ser aplicable en la práctica. *op. cit.* p 28.

una propuesta determinada prominentemente por el contexto que vive cada sociedad en tiempo y espacios específicos.

Así, para Lundgren, la construcción del curriculum se da en función de una serie de principios según los cuales puedan llevarse a cabo la selección, organización y la aplicación de los métodos requeridos para la transmisión de saberes. Este conjunto de principios es denominado por Lundgren como “código del curriculum”.

Lundgren resume la historia de estos códigos, con el fin de mostrar cómo éstos son productos de sus épocas específicas, y los clasifica de la siguiente manera:

- a) Código de Currículum Clásico: Adoptado por los griegos y posteriormente por los romanos. Este código buscaba lograr el balance perfecto entre la educación intelectual (a través del Trivium y el Quadrivium)<sup>10</sup> la física y la estética
- b) Código Realista: Surgió durante el Renacimiento para desplazar al Código Clásico. El código realista reforzaba los saberes del educando con base en el conocimiento científico y el de los sentidos.
- c) Código Moral: Surgió a finales del siglo XVIII y principios del XIX, con el propósito de responder a las necesidades que tenían los nuevos Estados nacionales, de educar a los ciudadanos para que reconocieran y aceptaran sus deberes en el contexto político del Estado.
- d) Código Racional: Desplazó al Código Moral, pues ya no sólo era necesario formar ciudadanos, ahora también era necesario enseñarles los valores del liberalismo, mismos que se adaptaban perfectamente a las economías burguesas nacionales del plano occidental. El código racional encuentra su principal fundamentación en una filosofía pragmatista, cuyo interés principal residía en la ciencia y el individuo, entendiéndolos como la base de la organización racional de la sociedad. Durante esta época, tuvieron su origen, por una parte la expansión de la escolarización, y por la otra, el control total del Estado sobre la escolarización para que ésta respondiera a

---

<sup>10</sup> El Trivium desarrollaba el intelecto a través de la enseñanza de la gramática, la retórica y la lógica, y el Quadrivium lo hacía en función de la aritmética, la geometría, la astronomía y la física. *op. cit.* p. 40.



los requerimientos económicos que demandaban trabajadores bien capacitados.

- e) Código de Curriculum Actual: También denominado por Lundgren como Código Oculto. En éste, han quedado implícitos los ideales y las aspiraciones de los códigos anteriores. En este nuevo código, el Estado ha delegado su control sobre la educación escolarizada, en manos de tecnólogos curriculares, quienes determinan los valores que orientarán la labor de profesores y alumnos; en este sentido, este último código de curriculum, resulta axiológicamente neutro en comparación con los anteriores.

En conclusión, la clasificación que Lundgren hace de los Códigos de curriculum, muestra claramente que el estudio del mismo, debe ser sensible a la historia: “El curriculum es un producto de la historia humana y social, y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad, incidiendo, y quizá controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes.”<sup>11</sup> Por ende, para estudiar al curriculum, es necesario concebir al pasado como un producto histórico y social que cambia. Así mismo, es necesario vincular la metateoría con la historia, si es que no se quiere fracasar en el estudio del curriculum.

Es también de gran interés la reflexión que Kemmis hace en el capítulo II de su obra, con respecto al origen de la moderna teoría de la Educación que surge en función de la educación de masas. Resulta ser que a finales del siglo XIX, la teoría de la educación adquiere mayor especificidad en lo que refiere a los principios que orientan la práctica docente; y que responderán a las necesidades del moderno Estado Industrial. Desde la perspectiva de autores como Connell, Hamilton y Lundgren, el desarrollo de la construcción teórica sobre la educación orientada hacia el problema de la reproducción social de la escolaridad, queda vinculado con el surgimiento de la educación de masas, la cual nace junto con la necesidad que experimentó el Estado moderno Industrial, de contar con mano de obra calificada.

---

<sup>11</sup> *Ibidem.* p. 42.

Así, surgieron nuevas exigencias, pues ya no bastaba con educar únicamente a un grupo selecto religioso, económico o político, lo que se hacía sumamente indispensable era proporcionar educación elemental a todos los sectores de la población: “A finales del siglo XIX la teoría de la educación empezó a desarrollar nuevas formas. Aunque continuó la educación filosófica general de los profesores, previa al cambio (especialmente en el caso de los grupos selectos educados en la universidad entre profesores y administradores educativos), apareció un nuevo pragmatismo en la preparación del profesorado. Aunque es cierto que las primitivas formas de preparación del profesorado consistían en el aprendizaje (incluyendo el empleo de estudiantes de categoría superior como monitores que supervisaban la educación de los más jóvenes, y el aprendizaje de profesores estudiantes a cargo de profesores maestros), al final del siglo XIX y principios del XX se incrementó la formación de profesores mediante los cursos de las “escuelas normales”, de las escuelas de “profesores” y, hasta cierto punto, de las universidades.”<sup>12</sup> Fue debido a esta nueva connotación pragmática de la escuela a principios de siglo, que las cuestiones filosóficas más generales de la educación, fueron desplazadas de la formación docente; las sustituyeron los currícula de formación de profesores más estandarizados, dependientes de las disposiciones políticas del Estado.

La educación de masas, exigía una normalización de la enseñanza y del contenido curricular, en función de objetivos sociales y económicos, y con ello, aparece **la teoría Técnica del currículum**, que se expandiría prontamente por todo el mundo. Uno de los representantes más notables de la teoría técnica del currículum es Ralph Tyler, con su obra *Basic Principles of curriculum and Instruction* (1949), la cual elaboró con base en sus notas de clase para un curso de Educación en la Universidad de Chicago. Dicho documento es una exposición muy bien articulada de lo que es la elaboración teórica del currículum; sin embargo, al mismo tiempo que presenta un enfoque liberal y práctico, también deja ver un nuevo tecnicismo en el currículum de su época.

---

<sup>12</sup> *Ibidem.* p. 48.

Tyler considera que existen cuatro interrogantes fundamentales a las que la elaboración del curriculum debe responder:

- a) ¿Cuáles son los objetivos que la escuela busca alcanzar?
- b) ¿Cuáles son las experiencias educativas más adecuadas para lograr los objetivos establecidos, que pueden ser viables para actuar en el proceso educativo?
- c) ¿De qué manera pueden organizarse pertinentemente estas experiencias?
- d) ¿Cómo podremos comprobar que los objetivos fueron alcanzados satisfactoriamente?

La metateoría de Tyler sobre el curriculum proporciona una orientación acerca de la construcción del mismo, y como se inscribe en el campo de las teorías técnicas del currículum, excluye varias consideraciones que, a juicio de Kemmis, resultan imprescindibles en el ámbito educativo y curricular. Kemmis describe otra orientación para la comprensión de la metateoría del currículum, y que, desde la perspectiva aristotélica, supera por mucho a la orientación técnica: aquella que se basa en la Práctica. Para ilustrarla recurre a la obra de Schwab, quien defendía la tesis de que los profesores y los planificadores del curriculum debían desarrollar las artes de la práctica. C

uriosamente, Schwab admira la obra de Tyler, y considera que quienes le han sucedido, han malinterpretado su propuesta, puesto que han caído en el exceso de utilizarla en extensiones ilimitadas de prescripción. En lo que refiere a la construcción teórica del curriculum basada en la práctica, supone que los profesores participen de manera activa en la toma de decisiones educativas, aceptando el compromiso y la responsabilidad que ello implica. Schwab despertó el interés de muchos autores por resolver el problema que residía en la vinculación teoría – práctica; entre ellos se encontraba Lawrence Stenhouse, quien observó los modelos curriculares que habían realizado Hilda Taba y Ralph Tyler, y concluyó que resultaban inconvenientes, debido a que confunden la naturaleza del conocimiento, y con ello, la naturaleza de la práctica se ve afectada.

Así que Stenhouse propuso un nuevo modelo curricular, al que denominara “modelo de proceso” para el desarrollo del curriculum, que demuestra que el conocimiento y la comprensión pueden darse de manera más efectiva si se desarrollan a través e procedimientos que no determinan previamente los resultados del aprendizaje, sino que, por el contrario, resultan ser una invitación a la investigación crítica y creativa que puede conducir a los estudiantes más allá de lo que los profesores o los planificadores del curriculum establezcan, en pocas palabras, los estudiantes serán capaces de pensar por sí mismos, en lugar de reproducir los pensamientos de sus maestros: “(...) Stenhouse (...) No se contenta con cargar la responsabilidad del curriculum sobre los profesores ocupados de su funcionamiento en clases y escuelas. Va a exponer un modelo para la investigación del curriculum necesario para explorar las ideas y aspiraciones del mismo en y a través de la práctica.”<sup>13</sup> Esto es lo que se conoce como el modelo del “docente investigador”, donde los profesores serán investigadores por sí mismos, haciéndose responsables de probar sus teorías sobre el curriculum en su propia actividad docente, pueden ser ayudados por otros profesores, pero básicamente el compromiso de abordar la problemática en sus propios espacios educativos es de ellos mismos.

Kemmis considera que Stenhouse no alcanza a describir completamente la naturaleza de la organización profesional de esta tarea: “En su libro (...) las ideas se mantienen ubicadas todavía en torno al profesor individual como investigador. Este enfoque sobre los profesores individuales es un elemento necesario para la emancipación de la profesión de las autoridades externas sobre el curriculum, pero no es suficiente. La tarea requiere una mayor organización de los esfuerzos en la profesión y una atención más sostenida sobre las formas mediante las que el curriculum es estructurado para los profesores por los organismos exteriores a la escuela.”<sup>14</sup>

La teoría práctica del currículum promueve que los profesores sean capaces de implementar el curriculum en función de sus propios valores, sin embargo, no es

---

<sup>13</sup> *Ibidem.* p. 76.

<sup>14</sup> *Ibidem.* p. 77.

un referente completo en lo que respecta a la reflexión y a la acción necesarias para abordar el tema del papel del estado en la elaboración del currículum. Será entonces, a juicio de Kemmis, la teoría crítica del currículum la que pueda ocuparse de este problema directamente.

La teoría crítica del currículum descarta que la elaboración del mismo quede exclusivamente en manos de los planificadores, ni tampoco únicamente en manos de los profesores, más bien, lo que propone son formas de trabajo cooperativo, con base en las cuales, todos aquellos individuos inmersos en el proceso educativo puedan aportar visiones críticas sobre la educación, que incluso, se opongan a los procedimientos que impone el Estado para ésta.

Así, la teoría crítica del currículum hace uso de un tipo de razonamiento diferente al que proponen la teoría técnica y la teoría práctica. El razonamiento en el cual se basa toda la acción de la teoría crítica del currículum es el razonamiento dialéctico, que se rige por un tipo de interés muy diferente al que orientan a las otras dos teorías, y que propiamente Habermas llamaría “El Interés Emancipador”. Más adelante revisaremos más a fondo esta cuestión, cuando analicemos la obra de Shirley Grundy, pero mientras tanto, nos concretamos a señalar que Kemmis afirma que la teoría crítica del currículum, que parte del razonamiento dialéctico, podría entenderse también como una forma de analizar y comparar lo que se expresa en el currículum formal, con lo que ocurre en su puesta en práctica, es decir, en el currículum real.

Como se puede constatar, en la obra de Kemmis, se ilustran los diferentes tipos de metateorías del currículum, en función de la obra de los autores a los que se ha venido hecho referencia; a cada metateoría corresponde un interés cognitivo, o lo que Habermas llamaría “intereses constitutivos del saber”, y que dan formas características diferentes a los procesos vinculados con la búsqueda del saber y los resultados de dichas búsquedas.

De esta manera, la teoría de Tyler corresponde a un interés del saber técnico; la teoría de Schwab se sitúa en un interés práctico del saber, y la teoría que desarrolla Habermas corresponde a un interés emancipador del mismo.

Por otra parte, regresando a la obra de Stenhouse, Kemmis considera a este autor como alguien que, con sus trabajos sobre este tema, está a un paso de la construcción teórica crítica, emancipadora del curriculum.

Para Kemmis, la construcción de la metateoría crítica del curriculum busca trascender los aciertos y las limitaciones de las metateorías técnicas y prácticas, porque brinda una perspectiva científica social e histórica dirigida a analizar la forma y la sustancia curricular, a partir de la autorreflexión que los propios educadores puedan hacer con respecto sus prácticas dentro del ambiente escolar. La teoría crítica del currículum, examina cómo está estructurada la sociedad, y de qué manera se configuran dentro de ella las injusticias; pero además, responde de forma crítica, no sólo planteando cómo deberían ser regulados los niveles de participación ciudadanos por el Estado (como lo hace la teoría técnica), ni tampoco se concreta a proponer medios para que el profesor individual aumente la participación en clase de sus alumnos (como lo plantea la teoría práctica); sino que por el contrario, la teoría crítica, argumenta desde una perspectiva social y educativa mucho más amplia, que la configuración de la injusticia en espacios educativos escolares y sociales, en relación con los aparatos del Estado, debe ser analizada por los propios individuos y la sociedad misma, para que simultáneamente inicien el proceso necesario para organizar formas de acción social, mediante las cuales pueda surgir una participación contundente de todos los individuos implicados para enfrentar y superar el problema de la injusticia.

El Estado no debe tomar a las escuelas por simples medios de reproducción de la ideología dominante, de la vida política y económica, porque ello sólo ocasiona que peligren determinados valores educativos. ¿Y cómo es que el Estado busca reproducir aquellos aspectos culturales, políticos y económicos en la sociedad? Es, nos dice Kemmis, a través de la ideología.

Mientras que la teoría técnica del curriculum establece que la sociedad y la cultura constituyen una especie de “trama” ajena a la escolarización en lo que refiere a los objetivos de la misma y su correspondencia con los objetivos determinados por el Estado que la sociedad debe lograr; la teoría práctica adopta una perspectiva más

activa en lo que atañe al papel de la Educación, los centros escolares y los profesores.

No obstante, estas dos teorías no logran ver las implicaciones que la teoría crítica sí puede dilucidar en este sentido: “La teoría crítica del curriculum parte de la premisa de que las estructuras sociales no son tan racionales y justas como generalmente se piensa. Por el contrario, afirman, las estructuras sociales están creadas mediante procesos y prácticas distorsionados por la irracionalidad, la injusticia y la coerción, y tales distorsiones han calado muy hondo en nuestras interpretaciones del mundo. No se trata, por tanto, de que las estructuras sociales estén deformadas de ese modo, sino de que no percibimos estas distorsiones porque hemos llegado a considerarlas como naturales. (...) gran parte del trabajo de la teoría crítica sobre el curriculum consiste en analizar los procesos mediante los que nuestra sociedad y nuestros puntos de vista sobre ella se han formado; la comprensión de estos procesos puede revelar también algunas de las formas en las que están distorsionadas tanto la vida social, como nuestros puntos de vista sobre ella. (...) Cuando dejamos de lado la comprensión de estos procesos, entramos en el campo de la Ideología.”<sup>15</sup> En el capítulo V del libro que hemos venido citando, puede apreciarse que, para explicar esta afirmación, comienza primero por definir lo que entiende por Ideología.

Kemmis afirma que, a lo largo de la historia, el significado del término “Ideología” ha sido objeto de discusión por muchos autores, e incluso, en la actualidad se ha malinterpretado en muchos casos, sobre todo en los que suele citarse con una connotación negativa al asociarse con un punto de vista meramente político, es decir, se piensa que las personas que defienden sus opiniones, lo hacen sólo porque fueron adoctrinados o irracionalmente persuadidos. Otra forma de entender lo que es la Ideología, ya un poco más elaborada y menos vulgar, consiste en el término original, que remite a pensar en una Ciencia de las Ideas.

Una tercera definición del término “Ideología” (aportada por Mannheim), nos habla de una forma de conciencia que pudo haber sido distorsionada, de tal suerte que la acción y la percepción se hayan visto manipuladas de alguna manera.

---

<sup>15</sup>*Ibidem.* p. 113.

Un cuarto significado, entiende a la Ideología como “una falsa conciencia”, puesto que considera que las ideas son construcciones sociales, que pueden actuar encubriendo las verdaderas intenciones de un sector o grupo determinado.

Y por último, un quinto significado, que se acerca más a la doctrina marxista y expresa al mismo tiempo, la perspectiva que adopta Kemmis con relación al concepto de ideología: se trata de una relación dialéctica entre la estructura social y la conciencia individual. Aquí, la ideología se considera en función de los procesos y prácticas sociales características de una sociedad determinada, que se reproducen y perseveran en la conciencia de los individuos, así como en sus prácticas y relaciones colectivas. Este significado reconoce las funciones positivas de la ideología, pues considera que ésta hace que la sociedad permanezca unida gracias a la creación de estructuras compartidas de significación, interpretación y valor.

Sin embargo, Louis Althusser (marxista francés) distingue entre lo que considera “aparatos coercitivos del Estado” y “aparatos ideológicos del Estado”. Los primeros, es decir, los aparatos coercitivos del Estado son aquellos organismos de éste, que hacen uso explícito de la fuerza coercitiva para regular la sociedad y mantener el control entre sus miembros, como podrían hacerlo por ejemplo, el ejército o la policía.

En contraste, los aparatos ideológicos del Estado, no recurren a la fuerza coercitiva, pero realizan esa función de control social orientando a los individuos hacia una determinada comprensión del mundo, al mismo tiempo que consideran algunos aspectos de la vida social y cultural, como naturales. El ejemplo por excelencia de estos aparatos ideológicos del Estado, lo constituyen las escuelas.

La verdadera función de los aparatos ideológicos del Estado consiste en buscar una especie de reconciliación entre los individuos y los lugares que ocupan en los más extensos procesos sociales, a través de brindarles justificaciones del por qué desempeñan determinados puestos y cuáles son aquellos a los que pueden tener acceso. Para la teoría crítica del curriculum, esta interpretación de la ideología, resulta sumamente significativa para poder entender las relaciones que median entre la escolarización y el Estado. Son también aparatos ideológicos del estado



las instituciones de formación de profesores y los departamentos de investigación educativa, puesto que legitiman determinadas formas de curriculum, operativizan códigos de curriculum particulares, y promueven diferentes aspectos de la elaboración teórica sobre el mismo.

Con base en los supuestos anteriores, Kemmis afirma que el curriculum escolar está moldeado ideológicamente, puesto que las formas dominantes del curriculum escolar, son el reflejo de las formas ideológicas dominantes de la sociedad.

Kemmis identifica las diferentes posturas con respecto a la elaboración metateórica del curriculum de la siguiente manera:

- a) El lenguaje y discurso de la teoría técnica del curriculum evidencia un corte cientificista. De igual forma, las relaciones sociales que se establecen en función de esta teoría, así como sus organizaciones, sus acciones y sus prácticas son meramente burocráticas y tecnicistas.
- b) Por otra parte, la teoría práctica del curriculum posee un lenguaje y un discurso humanista, con una organización liberal y una acción racionalista.
- c) La teoría crítica del curriculum, en cambio, establece relaciones sociales y organizaciones participativas, democráticas y comunitarias; su acción y sus prácticas se encuentran informadas por un interés emancipador, y el lenguaje y el discurso que la orientan son de tipo dialéctico.

Para Kemmis, el curriculum lo hacen todos, desde los planificadores hasta los profesores y, en los mejores casos, también los alumnos. Sin embargo, plantea una cuestión muy interesante al referirse a la burocratización de la enseñanza, que empieza, como ya vimos al describir la teoría técnica, desde la planeación del mismo curriculum. Kemmis afirma que la mayor parte de las filas del profesorado reconocen el compromiso que tienen con la labor educativa a la que se dedican, pero al mismo tiempo, consideran que la institucionalización es una limitante que la mayoría de las veces impide la realización de sus valores educativos en su trabajo. En numerosas ocasiones, los profesores pueden vivir su trabajo como algo burocratizado, que queda determinado por procedimientos administrativos sistémicos que deterioran, no sólo sus oportunidades individuales, sino también la oportunidad de trabajar en colaboración con otros colegas, con el fin de ejercer su

juicio profesional: “Puede afirmarse honradamente que los grandes sistemas educativos requieren este tipo de regulación administrativa de los profesores y del curriculum simplemente como cuestión de responsabilidad del estado y, a través de éste, de los ciudadanos. Pero la responsabilidad es un camino de doble sentido, y, también honradamente, puede pedirse al estado que rinda cuentas acerca de la medida en que su oferta y su regulación de la escolarización hace posible una educación de calidad, y en esto puede que el estado y los ciudadanos estén divididos.”<sup>16</sup> Por lo tanto, los valores educativos del profesorado, se muestran tremendamente mermados por la burocratización de las instituciones educativas y de la sociedad en general. Por desgracia, la sociedad en general, se ha ido convirtiendo en un proceso totalmente dependiente de los sistemas burocráticos de la educación. Por desgracia, los sistemas burocráticos suelen constituir pautas de pensamiento y de acción que resultan muy difíciles de cambiar. Y la consecuencia más polémica que se deriva de esto, es que los conflictos que giran en torno a los valores educativos se encuentran contenidos por la burocracia, que los reduce a su vez, a problemas técnicos.

Lo que sucede con la política educativa del estado, en este sentido, es que va cambiando dependiendo de los sucesivos gobiernos, y eso hace que se vayan reemplazando a los valores de los profesores, procurando así, que éstos se conviertan en meros ejecutores, operarios “neutrales” del curriculum, que sólo esperan pasivamente que el estado proporcione el compendio de valores que deben incorporar a través de su práctica educativa.

Para finalizar la descripción del análisis que realiza Stephen Kemmis a la problemática del curriculum, su teoría y la elaboración de su metateoría, nos resta exponer que el autor concluye que el problema central educativo nuestros tiempos se encuentra inscrito en la medida en que pueda responderse a tres necesidades:

- a) Reconocer el imperativo moral de establecer normas adecuadas que orienten y regulen a la sociedad, en función de la educación de sus miembros.

---

<sup>16</sup>KEMMIS, Stephen. *op. cit.* p. 138.

- b) Comprender cómo es que estas normas son transgredidas por las propias instituciones y organizaciones de la sociedad.
- c) Construir representaciones de la vida social que puedan asegurar la continuidad intergeneracional, al mismo tiempo que la función transformadora de la educación.

Kemmis considera que la educación va más allá de ser un mero proceso de reproducción social, puesto que, además, constituye un medio de transformación social, para él, la educación reproduce, al mismo tiempo que transforma a la sociedad.

### **1.1.3 EL CURRÍCULUM... ¿COMO PRODUCTO O COMO PRAXIS?: EL ANÁLISIS DE SHIRLEY GRUNDY.**

En este momento del presente trabajo, resulta sumamente puntual concretar la exposición del documento de Kemmis en una situación más descriptiva de toda la complejidad que encierra el tema del currículum, para ello, la obra de Shirley Grundy: *Producto o Praxis del Currículum*, es de gran utilidad.

Para Shirley Grundy, el currículum no es un concepto, es más bien, una construcción cultural, pues considera que éste va más allá de ser un concepto abstracto que exista al margen de la ciencia humana, por el contrario, es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas. Su interés por analizar a profundidad el problema del currículum surge a partir de que se percata de la confusión que, por lo general, subyace entre la estructura y los fundamentos del mismo. Cuando se ocupó del estudio del currículum, Grundy contempló distintas posturas teóricas entre las que se encontraban las propuestas de Tyler, Apple, Giroux, Stenhouse y Freire; todas ellas distintas y suponiendo diferentes estructuras de currículum. Grundy concluyó que era necesario rescatar un fundamento teórico firme para sentar las bases de un "metafundamento".

En principio, Grundy considera que no deben confundirse los fundamentos del *currículum* con la estructura del mismo, se trata de dos cosas distintas. Los fundamentos del *currículum* aluden a la base teórica que lo conforma, mientras

que, en la estructura se encuentran ubicados los propósitos, los objetivos, las estrategias de implementación y evaluación, etc.

Para ahondar en esta discusión, Grundy comienza por exponer que a lo largo de la historia del *currículum* han aparecido innumerables definiciones del mismo, aportadas por diversos autores en distintos tiempos.

Lo que habría que tener por claro aquí, es que el *currículum* va más allá de ser un concepto; es más bien, siguiendo a Grundy, como ya se mencionó arriba, una construcción cultural.

El *currículum* no es algo que se pueda encontrar en la biblioteca del profesor, sino en las acciones de todas aquellas personas inmersas en el proceso educativo. Reflexionar sobre el *currículum* nos lleva a pensar sobre cómo actúa e interactúa un grupo determinado de personas en ciertas situaciones. De ahí que el *currículum* no deba concebirse como un elemento aislado de la interacción humana. Ningún *currículum* existe *a priori*. Se necesita conocer primero el contexto social en el que se lleva a cabo un proyecto educativo escolarizado, cuando lo que realmente pretendemos es asimilar el significado de las prácticas curriculares que llevan a cabo los miembros de una sociedad.

Lo verdaderamente importante en torno al tema del *currículum*, no es conocer su naturaleza *per se*, sino más bien el contexto de la institución en la que se ha desarrollado. Por ello, el capítulo primero de esta obra de Grundy, insiste en la cita de Paulo Freire: “Toda práctica educativa supone un concepto de hombre y del mundo.”

Así, Grundy se plantea una cuestión sumamente interesante: ¿Qué tipo de ideas sobre los individuos y el mundo en que viven, conducen a la sociedad a practicar un tipo determinado de acciones educativas, sobre todo aquellas que quedan englobadas en el término “*currículum*”? Grundy recurre a la obra de Jürgen Habermas para tratar de responder a esta interrogante, con base en su teoría sobre los intereses cognitivos.

Jürgen Habermas, filósofo alemán, es la figura más importante de la escena intelectual alemana contemporánea. Es el representante más importante de la segunda generación de los filósofos de la escuela de Frankfurt.

Casi todas las áreas de las humanidades o de las ciencias sociales se encuentran influenciadas por su pensamiento, es un referente universal.

Entre otros asuntos, Habermas proporciona un marco interesante para dar sentido a las prácticas curriculares.

Sin embargo, para comprender sus propuestas teóricas (cuyo principal propósito consiste en fundamentar la acción y el conocimiento humanos), es necesario conocer lo que Habermas describe como “interés”, y posteriormente, lo que concibe como “interés cognitivo”.

Para Habermas, el interés no es otra cosa que el placer que el ser humano asocia a la existencia de un objeto o acción. La definición que Habermas elabora sobre la idea de “interés”, tiene sus orígenes en la reconstrucción que hizo sobre los trabajos de sus antecesores filosóficos, quienes afirmaban que la especie humana se orienta básicamente hacia el placer; siguiendo con esta línea, lo que más le proporciona placer al ser humano es el poder crear las condiciones que permitirán que su especie se reproduzca. Esta perspectiva implica concebir al ser humano como un ser “sensual” similar al *el/lo* freudiano. Sin embargo, Habermas fue más allá que sus antecesores al formular esta teoría, y logra enunciar que la creación de condiciones de supervivencia para el ser humano se fundamenta en la racionalidad: “lo que supone que las formas más elevadas y puras de placer, han de experimentarse en la racionalidad. Por tanto, el interés más fundamental de la especie humana, es el interés por la racionalidad.”<sup>17</sup>

Habermas observó y reflexionó sobre la evolución de la especie humana, con el firme propósito de dotar de autenticidad a la teoría de la racionalidad, y concluyó que la diferencia primordial que separa al ser humano de sus antepasados evolutivos es la acción de hablar. La acción de hablar es la acción que determina en realidad a la humanidad.

En la acción de hablar puede discernirse el interés por la racionalidad. Es posible aplicar la racionalidad mediante diferentes vías, de tal suerte que se asegure y garantice la autopreservación.

---

<sup>17</sup>GRUNDY, Shirley. *Producto o praxis del curriculum*. (Madrid; 1998), p. 25

La forma en que la racionalidad podrá manifestarse, determinará también lo que un grupo social entienda por conocimiento.

Grundy concluye con base en la obra de Habermas que el interés puro por la razón puede expresarse en forma de tres intereses constitutivos del conocimiento: Intereses técnicos, prácticos y emancipadores, estos intereses a su vez, constituyen los tres tipos de Ciencia mediante los que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad. Estas tres formas de saber son:

- a) Empírico – analítica: Que incluye un interés cognitivo técnico.
- b) Histórico – hermenéutico: Que supone un interés práctico.
- c) El Enfoque de las Ciencias Críticamente orientadas: Que incluye el Interés Cognitivo Emancipador.

Con base en el análisis de Habermas, Grundy describe en su obra que el interés técnico se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducirse que tiene la especie Humana, no sólo en ella misma, sino también en aquellos aspectos de la sociedad que se consideran más importantes.

Habermas relaciona al interés técnico con las perspectivas de acción de las ciencias empírico – analíticas. El tipo de saber que se genera con base en la ciencia empírico – analítica se origina en la experiencia y la observación derivada de la experimentación, por lo que las teorías que se relacionan con esta ciencia, abarcan un panorama de conexiones hipotético – deductivas de proposiciones que dan origen a la deducción de hipótesis en cierta forma legitimadas de contenido empírico. Este saber que producen las ciencias empírico – analíticas se conoce como Positivismo, en él, se contrastan aspectos propios de lo subjetivo y lo objetivo. Lo “positivo” describe a lo concreto frente a lo puramente imaginario. De esta forma, en las ciencias empírico – analíticas el saber se halla en determinadas teorías acerca del mundo, que se fundamentan en la observación del hombre y su experiencia, ambas “positivas” de ese mundo.

Para Habermas, el principal interés que guía a la ciencia empírico – analítica, consiste en el control y la posibilidad de explotación técnica del saber. Para las ciencias empírico – analíticas, el principal interés humano busca explicar los

hechos, de tal forma que las explicaciones que brinden una base sólida para controlar el medio. El interés técnico origina una forma de acción específica, es decir, una acción instrumental orientada por normas técnicas que se fundamentan en el saber empírico.

Posteriormente, Grundy describe el tipo de saber que generan las ciencias histórico – hermenéuticas: el interés cognitivo práctico. La diferencia que media entre el interés técnico y el práctico, partiendo de la tesis habermasiana, consiste en que el interés técnico se orienta hacia el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con reglas que se derivan de leyes que tienen fundamento empírico; sin embargo, en el caso del interés práctico aparece la comprensión como su característica principal.

La comprensión a la que apunta el interés práctico difiere mucho de la comprensión que puede hallarse en el interés técnico (en este último, la comprensión busca formular reglas para manipular el medio).

Por el contrario, el interés práctico busca comprender el medio de tal manera que el sujeto sea capaz de interactuar con él. El interés práctico se origina en la necesidad primordial que tiene el ser humano de vivir en el mundo siendo parte de él, en lugar de competir con el ambiente para poder sobrevivir. Y cuando el hombre busca sobrevivir en compañía, entra en la esfera de lo moral. El individuo cuya acción se encuentra informada por un interés práctico no se pregunta ¿Qué puedo hacer?, sino ¿Qué debo hacer? “Para responder a esta pregunta hace falta comprender el significado de la situación. Por eso este interés recibe la denominación de práctico –se trata del interés por llevar a cabo la acción correcta (acción práctica) en un ambiente concreto.”<sup>18</sup>

La acción que refleja el interés práctico no es una acción objetiva, pues no es una acción sobre un objeto; es más bien una acción subjetiva, es decir, la acción de un sujeto situado en el universo, y que, al mismo tiempo, interactúa con otro sujeto.

La acción que surge del interés práctico es la interacción. Habermas define lo que considera como interacción así: “Por interacción... entiendo acción comunicativa, interacción simbólica. Se rige por normas obligatorias consensuadas, que definen

---

<sup>18</sup> *Ibidem.* p.30.

las expectativas recíprocas respecto a las conductas, y que pueden ser comprendidas y reconocidas por dos sujetos agentes, al menos.”<sup>19</sup>

El interés práctico genera conocimiento subjetivo en vez de saber objetivo. Se trata de un interés fundamental por comprender el ambiente a través de la interacción, con base en una interpretación consensuada del significado.

El *currículum* que se realiza con base en el interés práctico difiere del *currículum* orientado con base en el interés técnico en que, el primero, no es del tipo medios – fin, en el que el resultado educativo se da gracias a la acción del profesor sobre un grupo de alumnos objetivados.

El interés práctico no se da así, ya que, por el contrario, considera al diseño del *currículum* como un proceso en el que interactúan el docente y sus alumnos, con el propósito de darle significado al mundo.

En lo que refiere al imperativo moral existente en *currículum* que se diseña con base en este interés, busca, además de promover el conocimiento de los alumnos, guiar a estos hacia la acción correcta.

Y, para finalizar con la exposición grosso modo de esta esfera de intereses cognitivos, Grundy explica, recurriendo a los postulados habermasianos, las principales características que constituyen al interés que se deriva del saber generado por las Ciencias Críticamente Orientadas: El Interés Emancipador. Habermas afirma que los seres humanos son, por lo menos potencialmente, racionales, por ende, los intereses propiciados por la razón son más fundamentales que aquéllos que nacen por la inclinación o por el deseo.

Para Habermas, el interés fundamental puro, es decir, puramente fundado en la razón, es el interés emancipador.

Este filósofo establece que el término “emancipación” alude a la independencia de todo lo que es externo al individuo. Se trata propiamente, de un estado de autonomía, en el que se privilegia a la libertad responsable y no al libertinaje. La emancipación sólo es posible en el acto de la autorreflexión.

A pesar de que pareciera que la emancipación es una acción meramente individual, también tiene que ver con los demás, pues la libertad individual es

---

<sup>19</sup> *Ídem.*



indisociable de la libertad de los otros; esto mismo hace que la emancipación se encuentre profundamente ligada a las ideas de justicia e igualdad.

Sin embargo, podemos pensar en plantearnos la interrogante: ¿Emanciparnos de qué o de quién? A esto, Habermas responde: “La autorreflexión es a la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de dependencias dogmáticas. El dogmatismo que deshace la razón... es falsa conciencia; error y existencia no libre en particular. Sólo el yo que se aprehende a sí mismo logra la autonomía. El dogmático vive disperso, como sujeto dependiente que no sólo está determinado por los objetos, sino que él mismo se hace cosa.”<sup>20</sup>

¿Serían capaces los intereses técnicos y prácticos de satisfacer la orientación humana hacia la autonomía y la responsabilidad? No, no son capaces de lograr lo que sólo el interés emancipador puede hacer. El interés técnico no facilita la responsabilidad ni la autonomía porque su único fin es ocuparse del control, ya que surge de la inclinación y no de la razón.

Por su parte, el Interés Práctico también resulta insuficiente para promover la responsabilidad y la autonomía en el espíritu humano, a pesar de que se acerca un poco más a estos ideales que el interés técnico. El universo es concebido según el interés práctico, no como objeto, puesto que en él se aprecia un potencial de libertad que proporciona significado y comprensión interactuando para llegar al consenso. Aún así, el interés práctico resulta incapaz de promover la verdadera emancipación debido, precisamente, a la enorme importancia que confiere a la subjetividad y al consenso, pues con ello, el ser humano puede llegar a engañarse. El consenso puede llegar a ser usado como una especie de manipulación, aún cuando ésta no surja en forma consciente, dado que, es posible que los participantes del consenso se engañen a sí mismos con relación al verdadero significado de la situación. Vemos así que, ni el interés práctico ni el interés técnico pueden propiciar el interés fundamental por la autonomía y la responsabilidad; mientras que, el interés emancipador sí logra este cometido, porque busca liberar a las personas del control y la restricción impuestos por lo técnico, así como también del posible fraude de la práctica.

---

<sup>20</sup> *Ibidem.* p. 35.

El interés emancipador se traduce a la acción en el mundo real, dando lugar, precisamente a la acción autónoma y responsable que se fundamenta en decisiones prudentes e informadas.

Mientras que el interés técnico y el interés práctico se ocupan respectivamente del control y la comprensión; por su parte, el interés emancipador se preocupa por la potenciación, es decir, la capacitación de individuos y grupos para tomar sus propias decisiones autónoma y responsablemente.

Ya en el capítulo segundo de su obra, Shirley Grundy, aborda ejemplos un tanto más concretos de cómo se viven los intereses cognitivos que orientan la acción curricular en espacios educativos específicos. Es de particular interés el caso con el que comienza a analizar la importancia de la teoría y la práctica en la acción docente: “Una profesora que asistió a uno de mis cursos acudió a mí con cierta agitación tras una sesión en la que habíamos estado explorando algunas ideas examinadas en el capítulo precedente. -Me siento realmente enfadada- exclamó. - ¡He estado trabajando en lo que consideraba formas exclusivas de mi clase durante muchos años y ahora me encuentro con que existe todo este cuerpo de teoría y todo lo que he venido haciendo no es sino aplicar alguna de esas teorías!- Por supuesto, ella no había estado “aplicando” en absoluto la teoría. En realidad ahora sólo estaba validándola al comprometerse en un proceso de autorreflexión a través del cual comprobaba la explicación técnica a la luz de su propia experiencia.”<sup>21</sup> Curiosamente, lo que le ocurrió a la profesora que asistió a los cursos de Shirley Grundy , le sucede a muchos profesores que se encuentran plenamente convencidos de que el revisar teorías y autores es pérdida de tiempo, ya que para ellos, lo que cuenta es la experiencia aislada que vayan adquiriendo a lo largo de su práctica docente. Es así como un gran número de profesores dejan de prestarle atención a cualquier actividad literaria que tenga que ver con su formación o su actualización, y se dedican únicamente a intentar producir conocimiento con base en la cotidianidad de su práctica, pero finalmente, a ciegas. Para Grundy, la adopción de acciones orientadas por un interés técnico, práctico o emancipador va más allá de sólo “aplicar la teoría”.

---

<sup>21</sup>*Ibidem.* p.40.

Los teoremas críticos de Habermas ofrecen, en opinión de la autora, varias interpretaciones de la acción, pero al mismo tiempo brindan una base que permite entender cómo es que se construye el conocimiento que da origen a la acción. A lo largo de la Historia, ha habido numerosos teóricos y pensadores que se han ocupado en elaborar teorías relativas a los modos de acción que Habermas describe.

Concretamente, Shirley Grundy se enfoca a revisar el pensamiento Aristotélico, con el fin de poder explicar más claramente la naturaleza de los conceptos que maneja.

Grundy relata en este capítulo que, Aristóteles, en su *Ética a Nicómaco*, consideró distintos tipos de acción humana, así como también las disposiciones que orientan esta acción. Por lo anterior, Aristóteles afirma que la *tekné* es una de estas disposiciones que propiamente se identifica con la habilidad o acción del artesano. Esta acción que emprende el artesano se conoce en griego con el término *poietiké*, y que en español se entiende como “hacer o llevar a cabo una acción”.

*Poietiké* quiere decir “crear”, no sólo en el sentido artístico de la palabra (crear una escultura, por ejemplo), sino también en el sentido más mecanicista (hacer un pastel, construir un edificio, un puente, etc.)

Así, cuando la acción se encuentra informada por el interés técnico, que no viene a ser otra cosa que la *tekné*, queda edificada y preestablecida por varios elementos: por el *eidos* (que viene a ser una idea orientadora) y la *tekné* (cuyo significado se entiende como disposición orientadora), que juntas constituyen la base de la *poietiké* (el hacer la acción). El *eidos* sólo puede existir gracias a la *tekné* (habilidad) del práctico, sin embargo, el *eidos* prescribe a su vez la naturaleza del producto y no la habilidad del artesano, por ende, el resultado de la *poietiké* se plasma en un producto. Grundy explica que, si aplicamos los conceptos de *tekné* y *poietiké* en el campo curricular, podríamos apreciar que el concepto del término *currículum*, denota una elaboración realizada con base en el interés técnico, en gran parte de la bibliografía que refiere al tema; para ejemplificarlo, recurre a las siguientes definiciones que proporcionan algunos autores sobre el tema.

- ◆ “Un conjunto interrelacionado de planes y experiencias que un estudiante lleva a cabo bajo la orientación de la escuela.” (Marsh y Stafford, 1984, p.31.)
- ◆ “Todas las experiencias planeadas que la escuela prepara para ayudar a los alumnos a alcanzar los resultados del aprendizaje señalados y que corresponden a lo mejor de sus habilidades.”  
(Neagley y Evan, 1967)
- ◆ “Un programa de actividades (que han de realizar profesores y alumnos) diseñado de manera que los alumnos alcancen en la mayor medida posible determinados fines y objetivos educativos y de otro tipo, propios de la enseñanza.” (Barrow, 1984, p.11)

En estas definiciones de currículum se observa la gran importancia concedida a los *eideis* (planes y programas), además, éstos existen antes y aparte de las experiencias de aprendizaje que son, propiamente, la escolaridad del alumno en sí. La finalidad y los objetivos de aprendizaje del *currículum* son implementados por el profesor, con el propósito de producir el aprendizaje que se busca promover en el alumno. Cuando un profesor realiza la acción docente en esta forma, deja ver una acción *poietiké*. Por ende, el acto docente busca obtener un producto, que en este caso, sería el estudiante.

Algunas veces, la implementación de los *currícula* no busca obtener productos humanos, sino más bien materiales, como en el caso de las actividades de manualidades, los cálculos aritméticos, los ensayos redactados adecuadamente, etc. Grundy afirma, con toda razón, que si los profesores realizan su trabajo en la misma forma en la que hemos descrito la labor del artesano, entonces, no se puede decir que sean productivos, sino más bien reproductores, puesto que no son creativos en un sentido autónomo porque únicamente reproducen en la esfera de lo material, los *eideis* que ya existen en el mundo de lo abstracto.

Ahora bien, recordemos que la escuela tiene varias funciones, una de ellas consiste precisamente en la función reproductora, puesto que debe transmitir costumbres y tradiciones de la sociedad para que ésta pueda mantener la estructura que la conserva.

La función reproductora de la escuela es consecuencia del interés cognitivo técnico, que, además presupone una relación jerárquica entre teoría y práctica, es decir, que en el interés técnico, las prácticas tienen como función dar cumplimiento a los planes.

Otra de las características que presenta el *currículum* informado por el interés técnico, consiste en que los objetivos que orientan la acción docente deben ser específicos y redactados con claridad en la mayor medida posible, para que el resultado sea lo más previsible. Además, en el *Currículum* informado por el interés técnico existe una división del trabajo entre los diseñadores y los ejecutores del mismo. De tal manera que los profesores son meros ejecutores del currículum, por lo tanto, son considerados como “gestores educativos”

Uno de los aspectos más importantes que Grundy toca a estas alturas de su análisis, consiste precisamente en el hecho de que, el currículum informado por el interés técnico, resulta sumamente decisivo el concepto de “destreza”.

Para la autora de *Producto o praxis del Currículum*, resulta sumamente preocupante y de crucial importancia esta peculiaridad de la formación docente informada por un interés cognitivo técnico “La preparación para la enseñanza se considera como entrenamiento del profesor, de modo que el *currículum* de formación de profesores comprende el aprendizaje de un conjunto de métodos mediante los que se llevará a cabo la acción docente. Los programas de entrenamiento de profesores en microdestrezas constituyen un caso paradigmático.

En éstos, la enseñanza se representa como un conjunto de destrezas parciales que el aprendiz de profesor puede aprender y practicar. La acción docente se lleva a cabo mediante la aplicación de estas destrezas en clase.”<sup>22</sup>

El problema de lo anterior consiste en que, a pesar de que en la práctica estas destrezas certifiquen el valor del trabajo del maestro para la sociedad, éste carece de control final y autonomía en lo que refiere al diseño del currículum, así que los planificadores pueden crear un currículum que ignore o elimine las destrezas de los docentes: “Por ejemplo, antes, muchos docentes estaban muy bien preparados

---

<sup>22</sup>*Ibidem.* p. 56.

en el arte de enseñar a los niños a leer empleando técnicas fónicas. De repente (...) empezó a abogarse por un nuevo método de enseñanza de la lectura: el enfoque de experiencia lingüística. No importa el papel que juega la base teórica de este cambio; el hecho es que muchos profesores se vieron inhabilitados a causa de estas variaciones en las disposiciones curriculares. Puede que, con el tiempo llegasen a ser tan expertos en los nuevos métodos como en los antiguos, pero sigue vigente la cuestión de que, como profesores no controlaron ni los conocimientos a partir de los cuales se llevaron a cabo los cambios normativos ni las reglas que les obligaron a modificar sus actividades docentes.”<sup>23</sup>

Siguiendo con la descripción del interés técnico, Grundy va más allá de lo que hasta ahora ha mostrado, y afirma que éste no sólo determina la forma del currículum, sino que también define su contenido. El interés técnico se dedica al control, por ello, el currículum que se encuentra orientado por este interés no sólo se ocupa de controlar o gestionar el ambiente de aprendizaje, también controla las experiencias de aprendizaje, con el fin de que promuevan una visión del saber para que éste se muestre como un conjunto de normas y procedimientos incuestionables. Grundy considera que en el interés técnico, el saber se piensa como una cosa, una mercancía, un medio para conseguir un fin.

Ahora bien, por lo general, cuando se aborda el tema de la evaluación en el terreno educativo, es necesario nunca perder de vista lo referente al ámbito de la política en donde se determina qué es lo que ha de abarcar la educación. Sin embargo, en un *currículum* informado por el interés técnico, no tienen cabida ni la naturaleza política de la evaluación, ni la preocupación por el control. Por el contrario, en el currículum orientado por este interés, la elaboración de juicios de valor se presenta como algo objetivo, que no depende en ninguna medida de los valores. Esto quiere decir que, en un *currículum* informado por la perspectiva del interés técnico, la evaluación está subordinada a la necesidad de realizar una valoración de la medida en que el producto no tenga ninguna discrepancia con el *eidós* orientador.

---

<sup>23</sup>*Ibidem.* p. 57.

Así, el producto es valorado, y para que la evaluación tenga autoridad y sea legítima, es menester que ésta se entienda como medida, como medición. Siendo así, los estudiantes son objetivados y el aprendizaje se concibe como producto, que puede ser valorado con base en criterios preestablecidos u otros productos que se obtuvieron en situaciones distintas. Este tipo de procedimientos de evaluación no sólo objetivan al educando, sino que también conciben a la acción docente como algo mecánico.

Por si fuera poco, el interés técnico que orienta al currículum, despoja a los profesores y a los alumnos de cualquier control que pudieran ejercer en el proceso enseñanza – aprendizaje. El interés técnico no sólo opera a nivel del diseño o planificación del currículum, también lo hace dentro de la clase; para Grundy, el interés técnico muestra graves repercusiones para el profesor en la clase, porque si el currículum es diseñado por personas ajenas al proceso educativo que se gesta en ella, entonces el docente se verá presionado por la necesidad de productividad en relación con el *eidos* orientador que han fijado los diseñadores, derivando así en un trabajo reproductor.

De lo anterior se concluye que, la calidad del trabajo del profesor será juzgada a partir de la comparación que se haga de este *eidos* con los productos de sus acciones, y ello influye notoriamente en la naturaleza y la categoría de su trabajo. Probablemente, incluso la propia percepción de la naturaleza de la acción del profesor, tal como se lleva a cabo en la clase, también se encuentra informada por el interés técnico.

En el tercer capítulo de la obra en cuestión, Grundy aborda el problema de los profesores y su relación con la creación del currículum, destacando el hecho de que, el interés técnico se centra en el producto, y por ende, la práctica docente que se desprende de este interés se preocupa por los productos del desarrollo del currículum, lo que se expresa en la aplicación de normas de excelencia al trabajo producido como consecuencia del desarrollo curricular.

La obtención de productos educativos aceptables depende directamente de que tanto el alumno como el docente, desarrollen adecuadamente las destrezas que se necesitan.

Es por esto que el desarrollo curricular en clase, viene a ser un medio para depurar las destrezas docentes. Si es el interés técnico, el que orienta el trabajo del docente dentro de un proyecto de desarrollo curricular, el saber de éste quedará determinado por la prescripción; esto quiere decir que el profesor debe saber cómo actuar para realizar las cosas y qué será mejor para llevarlas a cabo. Al final, este saber se traducirá en una acción productiva, eficiente y eficaz.

En fin, el análisis que expone Grundy sobre el interés técnico, logra diferenciar varios factores que se traducen elementos que constituyen al conocimiento y a la acción que se encuentran informados por dicho interés. Estos factores encuentran su origen en el interés por controlar el medio. El control es sumamente importante porque puede asegurar la reproducción de las condiciones vigentes de la sociedad, gracias a las cuales, ésta logra sobrevivir y conservar su pro estructura cultural.

La educación siempre ha sido un componente clave del proceso de supervivencia y mantenimiento, es por ello que también las prácticas educativas se encuentran subordinada al interés técnico.

Casi en todas las sociedades, el sistema escolarizado viene a ser una estructura cultural que permite el desarrollo de la educación, por lo mismo, es de esperarse que el interés técnico se haga presente en el currículum de la escuela.

En el capítulo IV de la obra de Grundy, se aborda el siguiente de los intereses cognitivos que describe Habermas: El Interés Práctico. En este apartado, Shirley Grundy busca profundizar en lo que se entiende por Interés Práctico, siguiendo la línea que marcara Aristóteles: “La forma de acción de la que nos ocuparemos aquí es la que Aristóteles identifica y analiza como dependiente de los juicios humanos. Se trata de juicios efectuados sobre la base de la interpretación del significado de una situación a cargo de los responsables de llevar a cabo la acción.”<sup>24</sup>

Para los atenienses de la antigüedad, la vida práctica era la vida política; es decir, la vida que gira en torno al ámbito de la interacción con los demás miembros de la sociedad.

---

<sup>24</sup>*Ibidem.* p. 87.



Para Aristóteles, la interacción humana exigía una forma específica de ‘acción manual’, diferente de la que desarrollan los artesanos; se trataba más bien de la acción ‘práctica’ o *praxis*. Sin embargo, en el contexto de la modernidad, sobre todo en el pensamiento marxista, la *praxis* significa más bien acción política de una forma más radical que la que solía mostrar el concepto griego, es por esto que Grundy prefiere denominar como *praxis* a la acción crítica que tiene relación con el interés emancipador, y dejar así, el término *acción práctica* para la acción orientada por un interés práctico. Existe un término en especial que permite, según Aristóteles, que se origine la acción práctica: la *phrónesis*, que se traduce, por lo general, como *juicio práctico*.

Grundy recurre a Gadamer (quien fuera discípulo de Heidegger y creador de la Hermenéutica Filosófica) para mostrar un más claro ejemplo sobre lo que es la *phrónesis*, y nos dice que, la *phrónesis*, desde la perspectiva de Gadamer, es el conocimiento práctico – social de la moralidad, es decir, el conocimiento propio de las cosas humanas. La *phrónesis* es una modalidad de la razón, en la que aparece como la prueba última del razonamiento del hombre: la capacidad de discernir; el juicio, la formación del buen juicio. La *phrónesis* representa el punto medio entre la *tekné* y la *episteme*, retoma lo mejor de cada una y va más allá, las trasciende. Para Gadamer, la *phrónesis* supone también una prueba: la prueba. La prueba, se relaciona con lo que puede llegar a considerarse como “adecuado” a una ocasión concreta.

El juicio práctico es una disposición particular, capaz de hacer que un individuo que actúa en una situación determinada, pueda llegar a transgredir una regla o norma establecida, si considera que la acción acorde a ésta no promueve el bien, ya sea éste general o sólo de aquellos individuos que se encuentran inmersos en la situación concreta. Por ende, la acción resultante del juicio práctico debe ser evaluada bajo sus propios términos, y no en función del grado en que se ajusta a determinada “idea” (*eidos*), como sucede en la acción que resulta de la *tekné*.

La acción práctica se caracteriza principalmente por la elección y la deliberación, puesto que lo correcto no puede ser determinado por completo al margen de la situación.

En cambio, en la acción manual, aunque puede darse la elección (puesto que está orientada hacia el producto, mas no hacia los procedimientos) son los fines los que determinan los medios, por ello, a pesar de que la elección entre los medios es posible, queda restringida.

Por otra parte, en el caso de la acción práctica, es posible la deliberación, (debido a que se centra en los procesos de elaborar decisiones que puedan promover el bien) y con ello, existe una mayor apertura hacia la elección entre un mayor número de acciones, porque, desde la perspectiva aristotélica: “Deliberamos, no sobre fines, sino sobre medios.” (*Ética a Nicómaco*). La deliberación es una característica primordial de la acción práctica, porque ésta está generada por el juicio práctico.

El interés práctico se caracteriza principalmente por un *eidos* general del bien. El interés técnico tiene un resultado independiente de la práctica de una acción. En cambio, el interés práctico se preocupa mucho más por el acto y por el actor que por el resultado de la acción. La acción que genera el interés práctico se da entre sujetos, no sobre objetos. Así, el juicio debe ser ejercitado mediante la deliberación, misma que incluye procesos de interpretación y de significación de la situación, con la finalidad de llegar a algún acuerdo, algún consenso para tomar la decisión de lo que debe hacerse.

Cuando un *currículum* pertenece a la esfera de lo práctico, corresponde al ámbito de la interacción humana, mismo que se encuentra dado en la interacción del docente y los alumnos.

Si el *currículum* es práctico, todos aquellos que participen en su desarrollo deberán ser concebidos como sujetos, no como objetos. Si los prácticos realmente adquieren un compromiso con la interpretación de textos curriculares (entendiendo a esta interpretación como algo que se deriva de la acción práctica), entonces también deberán comprometerse para entender a los estudiantes como sujetos del aprendizaje y no como objetos durante el desarrollo curricular.

Lo anterior supone que la principal preocupación del profesor no es tanto la enseñanza, como el aprendizaje, al cual concibe como una construcción del significado.

Es por esto, que la preocupación de los docentes va más allá de comprender los objetivos de los contenidos, también, deben rechazar como contenidos educativos legitimados todos aquellos que no promuevan la construcción de significado en los alumnos.

Ya en el capítulo sexto de su libro, Grundy describe cuáles son las características y funciones del curriculum entendido como Praxis, remitiéndose a la descripción que antes hizo del interés emancipador derivado de la teoría de Habermas aplicada a lo que llama Pedagogía Crítica, y que resulta ser la postura con la que la autora se identifica.

Grundy encuentra en Paulo Freire, al iniciador y máximo exponente de la Pedagogía Crítica, en donde la esencia de la Educación Emancipadora es cuestión de la negociación dialéctica que surja entre profesor y el alumno, partiendo de las reflexiones sistemáticas de quienes están inmersos en el proceso educativo.

Sin embargo, aunque el compromiso alumno - profesor, resulta ser de gran importancia, no constituye en sí un prueba de que verdaderamente exista un interés emancipador.

La pedagogía crítica describe un proceso que incluye tanto la experiencia del alumno como la del profesor, dejando así, que se enfrenten ambos a los problemas reales: "La Pedagogía Crítica no se conforma con situar la experiencia de aprendizaje en el contexto de la experiencia del alumno: se trata de un proceso que toma las experiencias, tanto del alumno como del profesor, y a través del diálogo y la negociación las reconoce como problemáticas. Por eso Freire la denomina Pedagogía que plantea problemas.

La educación que plantea problemas permite, e incluso estimula, que los alumnos y profesores se enfrenten juntos a los problemas reales de su existencia y de sus relaciones. Es ésta una apreciable diferencia respecto al sistema tradicional de educación, que centrado por completo en problemas, se ocupa de pseudo problemas planteados por el profesor a los alumnos.

El presupuesto de la Pedagogía Crítica es que cuando los estudiantes se enfrentan con los problemas reales de su existencia, pronto se encaran con su propia opresión.”<sup>25</sup> Grundy considera que no se trata nada más de que el estudiante y el maestro critiquen negativamente el mundo que les rodea, sino que obtengan un discernimiento entre lo que se considera “natural” y lo que es entendido como “cultural”.

De hecho, una de la principales formas en que la opresión ideológica opera sobre los individuos, consiste precisamente en hacer pasar lo “cultural” (que por ser construcción del hombre puede ser transformado), por “natural” (que por no depender de la acción humana, es inmutable).

La Pedagogía Crítica, nos dice Grundy, es liberadora. La participación del hombre, cuando es orientada por ella, se inscribe en el ámbito de la Praxis, misma que viene a ser una forma de acción que se desprende el interés emancipador. Los elementos que conforman la Praxis son la acción y la reflexión.

La Praxis no se orienta en el plano de lo imaginario o hipotético, sino en el mundo de lo real y de la interacción, y supone un proceso de construcción de significados, en donde dicha construcción sólo puede entenderse en el ámbito de lo social.

Tanto Paulo Freire como Jürgen Habermas, coinciden en pensar que la emancipación consiste en el acto en el que el hombre descubre su propia voz, pero para ello es necesario que exista una sociedad en condiciones de igualdad y de justicia. Habermas considera que no es tan fácil crear el clima propicio para que los hombres logren su propia emancipación, precisamente porque en una sociedad compleja como lo es la contemporánea, la comunicación puede ser deformada por los intereses ocultos de los grupos de poder que ejercen influencia en los procesos educativos de la misma sociedad. De tal manera, que las reflexiones que surgen en tales condiciones, pueden no ser representativas de la verdad.

La afirmación anterior tiene que ver con la distinción que hace Grundy entre los aspectos “culturales” (construidos por el hombre) y los aspectos “naturales” (inmutables).

---

<sup>25</sup>*Ibidem.* p. 145.

En este sentido, la ideología ejerce un poder deformador que impide diferenciar las implicaciones culturales de las naturales, es decir, que la ideología actúa de tal manera que lo “cultural”, que puede ser transformado debido a que es una construcción humana, se haga pasar por “natural” para aparentar ser inalterable. Por lo anterior, Grundy considera que la ideología opera a través de lo que considera como Hegemonía: “La hegemonía no consiste en la imposición consciente de las ideas de un grupo de personas sobre otro. La hegemonía, en cambio se ejerce cuando ciertas ideas saturan profundamente la conciencia de una sociedad.”<sup>26</sup> La forma en que opera la ideología, como ya lo expone Grundy, consiste en saturar la conciencia de un individuo o grupo social, de tal suerte que, se encuentra presente en todos sus significados y prácticas.

De lo anterior se deduce la imposibilidad que manifiesta la acción orientada por el interés práctico para emancipar o liberar al hombre del dominio externo, puesto que los procesos de reflexión en los que se basa la acción del interés práctico, por sí solos, se ven imposibilitados para evitar caer en la influencia de las redes de la ideología.

Es sólo la Praxis informada por el interés cognitivo emancipador, la que puede preservar la libertad de acción de la sociedad, para que cada uno de sus miembros sean quienes controlen por voluntad propia, las situaciones sociales que viven, en vez de que sean otras instancias de poder (grupos dominantes) las que tomen decisiones en su lugar.

Pero, ¿Cómo entender la acción que se desprende de la praxis emancipadora, en el terreno del curriculum? Grundy afirma en este sentido, que la praxis está constituida principalmente por la acción y la reflexión, es por ello que un curriculum que promueva la praxis, deberá ir más allá de la mera producción o la pura práctica, en otras palabras, se trata de un curriculum que se desarrolle a partir de la interacción dialéctica y dinámica entre la acción y la reflexión. La praxis se da en el mundo de lo real, no en el de los supuestos hipotéticos, es por ello que la construcción del curriculum orientado por la praxis nunca debe darse al margen de los elementos que caracterizan al interés emancipador.

---

<sup>26</sup>*Ibidem.* p. 152.

Sin duda, uno de los aportes más notables que Shirley Grundy ofrece en su libro *Producto o Praxis del Curriculum*, se halla en los supuestos que expone para considerar al curriculum como una construcción cultural que debe ser una praxis social, en lugar de un mero producto, tal como lo propone el interés técnico.

Así, considerado precisamente como una praxis social, el curriculum debe construirse en situaciones reales de aprendizaje, que de ninguna manera partan de lo hipotético, y por ende, el aprendizaje deberá concebirse como un acto social. En un curriculum así concebido, la enseñanza y el aprendizaje nunca se dan de forma separada, constituyen más bien un proceso indisoluble, dialógico, cuyos principales agentes (profesor y alumno), establecen muy variadas formas relaciones, mas, ninguna de ellas será autoritaria. Cuando la praxis está informada por un interés emancipador, es necesario que los profesores se pregunten constantemente si las mismas prácticas curriculares que se llevan a cabo en el aula, con los educandos, actúan o no para favorecer la emancipación de todos los que participan en el proceso enseñanza – aprendizaje.

En el curriculum informado por la praxis o el interés emancipador hay una gran libertad para trabajar los contenidos, mas no por ello se deduce que en él todo tiene validez. Si bien en un curriculum de esta naturaleza existe un marco más amplio para la elección del alumno, también es verdad que la principal función del curriculum se centra en promover la conciencia crítica del educando.

Tampoco es prudente partir del supuesto de que sólo los alumnos deciden lo que les interesa aprender, pues, tanto el profesor como los educandos negocian el contenido del curriculum, debido precisamente a que se trata de una relación dialéctica en la que ambas partes participan del proceso enseñanza – aprendizaje. Grundy propone como principal método para desarrollar el interés emancipador, tanto en una clase como en la construcción del curriculum, a la Investigación Acción. El principio de investigación - acción se origina en dos fundamentos elementales: el mejoramiento y la participación, pues su finalidad consiste en ocuparse de la mejoría de las condiciones sociales de existencia.

Se trata de un proceso de perfeccionamiento en el que los participantes mismos se convierten en controladores del mismo.

El perfeccionamiento de los participantes está ligado a la comprensión que puedan tener del significado de lo que sucede en el momento.

Aunque no toda investigación acción resulta reunir los requisitos indispensables para que se inscriba en una praxis emancipadora, Grundy afirma que la investigación - acción emancipadora se caracteriza siempre por poseer un enfoque crítico y por la voluntad que muestra de incluir al contexto social de la acción en el campo de la investigación, es así como la investigación - acción emancipadora resulta ser intrínsecamente política.

Como hemos podido advertir al revisar la obra de Grundy, estos tres enfoques del curriculum (técnico, práctico y emancipador) determinan decisiones y soluciones muy diversas a la problemática educacional. Ahora, lo que se muestra en puerta, consiste en ver cuál de los tres intereses prevalece en el curriculum de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Pero para ello, sería conveniente ahondar primero en la propuesta de otra autora que también ha dedicado notables esfuerzos a desentrañar la problemática curricular: Alicia de Alba, en su obra: *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*.

#### **1.1.4 LA SITUACIÓN DEL CURRÍCULUM EN NUESTROS DÍAS: REFLEXIONES DE ALICIA DE ALBA.**

Con César Coll se revisaron los elementos que componen al curriculum en su gran mayoría, pudo hacerse patente la complejidad que lo conforma. Con Stephen Kemmis, se obtuvo una visión más amplia de los aspectos intrínsecos que entran en juego en la construcción de un currículum, poniendo especial atención en aspectos como el papel que desempeña la ideología en ello, y los intereses cognitivos que orientan las prácticas curriculares. Con Shirley Grundy, pudieron analizarse con una mayor profundidad los aspectos que caracterizan a cada uno de los intereses cognitivos, se ejemplificó más claramente qué tipo de teóricos se ubican en cada uno de estos intereses (interés técnico, interés práctico, interés emancipador), y cuáles son las acciones por las cuales pueden identificarse en la práctica.

Ahora, al proponer la revisión de la obra de Alicia de Alba, lo que se pretende es ver cuál es la situación que vive el currículum en nuestros días, concretamente en nuestro país, para obtener un panorama más enriquecedor que pueda ofrecer los elementos necesarios para contextualizar de una manera más acertada la situación que se vive en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en lo tocante a su propuesta curricular y en específico, a la formación en valores que se pretende desarrollar en los normalistas desde el lugar de lo que se ha establecido en el Plan y los Programas de Estudio que más adelante analizaremos.

La doctora Alicia de Alba, quien actualmente imparte clases de maestría y doctorado en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, lleva a cabo un interesante análisis de la situación que se vive en el ámbito curricular en nuestros días, en su obra *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, donde comienza por exponer las condiciones en que se encuentra el campo curricular en México actualmente.

Alicia de Alba afirma que el currículum en México experimenta en nuestros días, una crisis que afecta al discurso y prácticas educativas en diversos aspectos y dimensiones. Es en 1991 cuando sale a la venta la primera edición de este libro, y para entonces, la autora expone que desde hacía dos décadas atrás se empezó a conformar en nuestro país, un amplio acervo en materia curricular, que debe ser analizado y revisado críticamente para que en un futuro, pueda formar parte activa de nuevas propuestas con relación al tema. El currículum en México, además, debía para entonces, analizar nuevas perspectivas que le permitieran desarrollarse cualitativamente para responder a las exigencias sociales de la era de la globalización en el fin del siglo XX.

No han pasado ni muchos años ni muchos cambios desde entonces, la situación del currículum no ha presentado diferencias significativas, por lo que la propuesta de Alicia de Alba sigue vigente hoy en día. En lo referente al plano discursivo y práctico del currículum se han enfrentado la postura técnica y la postura crítica, dicha confrontación ha derivado en una crisis del mismo, en la que pueden evidenciarse dos tendencias: una que dirige sus esfuerzos hacia una mejora cualitativa (lo que implica generar nuevos paradigmas y prácticas), y otra que



parece privilegiar el estancamiento de todo avance en materia curricular. Alicia de Alba, remite al lector en su obra a revisar algunos casos concretos en los que se evidencia los problemas por los que atraviesa la construcción del curriculum. Específicamente, comienza por describir algunos aspectos problemáticos que se encontraron en el campo curricular durante un seminario sobre el origen y el desarrollo del curriculum, entre ellos destacan: la incipiente conceptualización que se tiene sobre el curriculum; una evidente desarticulación entre los aspectos que aborda el curriculum y los necesarios en el campo de trabajo; el papel que juegan en la construcción del curriculum los grupos de poder, la hegemonía y la contrahegemonía; la imposibilidad que muestran el curriculum expresado en documentos que llegan a manos de educadores y educandos para transmitir a éstos con claridad los objetivos del proyecto que se propone; la gran influencia de una corriente técnica cuyo éxito radica en el hecho de mostrar los aspectos curriculares como “recetas infalibles”; la desarticulación de los contenidos del curriculum con los problemas que enfrenta la sociedad. Otro caso con el que Alicia de Alba ejemplifica la crisis del curriculum, consiste en referirse a Jackson,<sup>27</sup> autor que expone la crisis curricular que se vive en Estados Unidos de Norteamérica, y, aunque se trate de un país y un contexto distinto al de México, De Alba considera que es importante conocer su situación porque la influencia que ejerce este país sobre el nuestro es innegable.

Así, Jackson considera que uno de los problemas principales que afectan el desarrollo del curriculum, consiste precisamente en que éste es realizado y controlado casi siempre por tecnólogos, elaboradores de pruebas, administradores de instituciones educativas y editores de libros de texto, dejando fuera del proceso a quienes viven la realidad cotidiana en las aulas, convirtiendo a los profesores en meros ejecutores de programas de estudios.

Otro de los inconvenientes que señala Jackson es que el curriculum se ve imposibilitado para evitar que en las escuelas se pierdan de vista los valores humanistas, y que quienes tiene a su cargo al curriculum no ofrecen en él orientaciones que les sean de ayuda directa a los profesores que lo reciben.

---

<sup>27</sup> DE ALBA, Alicia. *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. (México; 1991), p. 11.

Por lo anterior expuesto, Alicia de Alba considera que en el discurso del currículum pueden identificarse dos tendencias: una tendencia de matiz crítico que se ha desarrollado desde inicios de la década de los ochenta, que es muy consistente en sus planteamientos, pero al mismo tiempo le es difícil ubicarse en los procesos curriculares concretos. Esta postura critica el diseño del currículum por objetivos, así como su fuerte dependencia y vinculación con el problema de la acreditación y la evaluación. Aborda el tema del currículum oculto y distingue entre el currículum formal y real (vivido), así como también, se reconoce en ella al currículum como una práctica social que concede importancia al sujeto.

La otra tendencia se desprende de una postura técnica, ha logrado afianzarse en los procesos curriculares concretos, pero al mismo tiempo, ha sido criticada fuertemente: “En la tendencia técnica, después del auge del diseño por objetivos se observan como influencias y rasgos importantes: el énfasis en el análisis del contenido, la preeminencia de la noción de planificación en el campo educativo y en el curricular, así como en estrecha vinculación con ésta, la noción de evaluación. En esta línea cobra importancia la evaluación de programas. El problema del currículum se concibe como una tarea de readecuación a los nuevos fines y como un camino hacia el logro de las metas establecidas en los programas, (...)”<sup>28</sup> En esta postura técnica, se privilegia la orientación de la acción hacia la eficiencia y la efectividad; el análisis de la teoría y del carácter político de las propuestas en materia curricular, se encuentran totalmente ausentes.

En las instituciones que se manifiestan en pro de la postura técnica es posible observar la incorporación incidental de profesionistas de todas las áreas del campo curricular; además, el discurso de dicho currículum tecnificado se caracteriza por el ahistoricismo, el mecanicismo y el acriticismo que prevalecen en él, derivando en un infortunado eclecticismo. Sin embargo, pese a lo que se pudiera creer al conocer los postulados teóricos de la corriente crítica, la verdad es que ésta no ha podido superar tampoco los factores que la llevan a inscribirse en las filas del ahistoricismo, el mecanicismo y el acriticismo.

---

<sup>28</sup> *Ibidem.* p. 13.

Otro de los puntos nodales de la crisis que experimenta el curriculum mexicano contemporáneo, consiste precisamente en la falta de espacios formativos en el tema mismo del curriculum. Para ahondar todavía más en los síntomas que testimonian la crisis en cuestión, Alicia de Alba hace alusión a dos teóricos que, considera, por sus trabajos son ejemplo de un auténtico interés emancipador: Giroux y Aclaren: “Los procesos sociales de muchas aulas militan contra desarrollar en los estudiantes un sentido de comunidad. Como en el orden social global la competitividad y el esfuerzo individual se encuentran en el corazón de la escolaridad americana.

En términos ideológicos la colectividad y la solidaridad social representan poderosas amenazas al *ethos* del capitalismo. Este *ethos* está construido no sólo sobre la atomización y la división del trabajo, sino en la fragmentación de la conciencia y de las relaciones sociales. La estructura de la escolaridad reproduce el *ethos* de la privatización y la postura moral del egoísmo en casi cualquier nivel de los currícula formales y ocultos.”<sup>29</sup>

En resumen, la crisis del curriculum, tal y como la expone Alicia de Alba, consiste en una contienda entre la racionalidad tecnocrática que da la espalda a los conflictos verdaderos inmanentes al campo curricular, y una racionalidad crítica, agente de transformación que se opone a la tecnificación del curriculum.

Otra cuestión sumamente interesante que aborda Alicia de Alba en su obra, es la que plantea la existencia de un mito por parte del curriculum, que comienza explicando refiriéndose al contexto político y social que vivió México a finales de los años sesenta, época en la que tuvo origen el movimiento crítico de nuestro país, un movimiento que se opuso tajantemente al discurso tecnificado que prevalecía entonces en el campo educativo.

Resulta ser, que en Latinoamérica, la década de los sesentas y la de los setentas se caracterizaron por vivir un periodo de descontento hacia los regímenes dictatoriales. Se desarrolló entonces, un clima de lucha en contra de la dominación autoritaria de los grupos de poder, mismo que fue el origen del rechazo hacia la tecnología educativa en el ámbito educativo de nuestro país, dando paso así, a la

---

<sup>29</sup>*Ibidem.* p. 16.

construcción de un discurso crítico en el currículum mexicano. Pero, a pesar de todos los intentos realizados por conformar un discurso crítico articulado, concreto, claro y explícito, lo que sucedió fue que éste derivó en un cúmulo turbulento de propuestas precipitadas, confusas, demasiado abstractas y vertiginosas. Quienes se dedicaron a la elaboración del currículum, no supieron mantener la comunicación con los actores del proceso educativo, es decir, con los profesores y académicos que debían fundamentar su práctica en las propuestas curriculares. El diálogo quedó abandonado en lo referente a las implicaciones necesarias para posibilitarlo.

El currículum entonces, le demanda a lo que Alicia de Alba llama “el protagonista – escucha” (que no viene a ser otro que el profesor y todo aquél que se acerca al currículum sin ser docto en el tema), seguir sus implicaciones sin cuestionar verdaderamente el por qué y la pertinencia de las mismas: “(...) Esto es, ha descuidado el diálogo desde la perspectiva de las condiciones de posibilidad de dicho diálogo, de manera implícita le demanda seguir su camino, sus cambios bruscos o no en éste, y no así la comprensión, el análisis y la crítica de sus planteamientos; le demanda ser su seguidor, en el sentido de adherirse a su discurso de manera dogmática y doctrinal. Tal demanda se encuentra implícita en las condiciones de posibilidad de la comunicación y se inscribe en el terreno de la forma y la estructura en el discurso, más que sus contenidos.”<sup>30</sup>

Si la comunicación no existe, si se ha interrumpido, entonces la comprensión también se ve limitada, y la relación que debe existir entre el que elabora el currículum (constructor de la palabra) y el protagonista – escucha, se ve rota, se ve mermada, entonces surge lo que Alicia de Alba denomina “El mito del Currículum”.

Este “mito del currículum”, puede ser identificado como una de las razones por las que los profesores terminan siendo “meros ejecutores del programa”, como lo mencionan Kemmis y Grundy en su momento, pues al no ofrecer estabilidad y coherencia, la teoría crítica del currículum termina siendo un dogma al cual se apegan aquellos que, al no ser doctos en el tema, no tienen los elementos para

---

<sup>30</sup>*Ibidem.* Pp. 20, 21.

analizar críticamente la teoría curricular. Si los actores del proceso educativo no pueden pensar las relaciones abruptas que plantea la teoría crítica, y por otra parte, la postura técnica los obliga a ser reproductores del *eidos* orientador, entonces no hay forma de que los maestros dejen de ser meros ejecutores del currículum.

En el “mito del currículum”, los protagonistas – escuchas se ciñen al trabajo del constructor de la palabra, como el “creyente” pone su fe en la imagen divina.

En una situación así, la comprensión de los problemas deja de tener importancia, la lucha se centra en el ataque a las instituciones sociales y educativas, en lugar de remitirse al contenido y al significado de la palabra.

Alicia de Alba, reitera la idea de lo que concibe como el “protagonista – escucha”, para ella, el escucha es el protagonista del proceso educativo, porque es quien construye cotidianamente los currícula en las aulas. Debido a múltiples factores siente la necesidad de acercarse al campo curricular, de comprenderlo y tener acceso a él. Este protagonista escucha, ha seguido fielmente el desarrollo de la teoría crítica, esperando comprenderla para poder incorporarla en su propia subjetividad, pero, hace poco más de 10 años, se ve inmerso en el mito del currículum, tan inmerso que es incapaz de ver por sí mismo la situación como es en realidad, y se ha vuelto fiel a los dogmas que le impone la teoría crítica.

Ahora bien, por su parte el constructor de la palabra (aquél que tiene en sus manos la elaboración del currículum) no ha logrado interpelar al protagonista escucha para que el contenido del currículum le sea significativo, de tal forma que este último considera como imposible la vía de acceso al campo curricular.

Lo más que puede hacer el protagonista escucha para comprender los intrincados caminos del currículum, es afiliarse a algún autor, seguirle y abandonarse a sí mismo, busca encontrarse para luego verse perdido en un profundo acto de fe.

Alicia de Alba afirma con toda razón, que la tarea del protagonista – escucha consiste en recuperarse a sí mismo, a partir de la asunción que haga de la complejidad que muestra en el campo de la construcción conceptual.

El protagonista – escucha debe enfrentarse al mito del currículum sin dejar de lado al discurso crítico, es más, incorporándole también de manera crítica; y en todo lo

anterior, el protagonista – escucha debe hacer frente al reto que implica el problema de su propia formación. Sin embargo, habría que pensar nuevamente en la causa de la ruptura de la comunicación en el discurso crítico, porque curiosamente, éste posee componentes válidos que le legitiman dentro del plano de lo significativo, por ende, la ruptura en la comunicación no puede ser abordada a partir del análisis del contenido del discurso crítico, pues no es ahí donde está la falla. El dilema estriba más bien, en la forma de socializar el discurso y en la propia estructura de éste; es decir, que el conflicto tiene que ver directamente con la carencia, la ausencia, la omisión, así como también con el arquetipo del lenguaje utilizado. Alicia de Alba propone algunos puntos para trabajar en el proceso de desmitificación del currículum, entre ellos, los más destacados son los que siguen:

Como procesos amplios, la autora pone a consideración:

- Trabajar por una transformación estructural profunda de los currícula encaminados para formar especialistas en educación.
- Consolidar espacios y medios específicos de discurso y diálogo.
- La estructuración, fortalecimiento y mejoramiento de la cultura educativa en general, pero sobre todo, en lo que refiere al currículum.

En lo referente a procesos específicos, Alicia de Alba plantea los siguientes:

- Reanudar el diálogo entre el constructor de la palabra y el protagonista – escucha, partiendo del problema inherente a la formación de este último.
- El constructor de la palabra debería formular un discurso crítico accesible al lenguaje del protagonista – escucha, con el fin de que éste pueda constituirse como interlocutor dialogante y la comunicación pueda ser posible.,
- Fortalecer las investigaciones en materia curricular para que las particularidades que caracterizan al currículum a partir de las distintas profesiones, modalidades y niveles educativos, puedan ser comprendidas.
- Analizar los conflictos sociales desde una extensa perspectiva cultural.

Así, Alicia de Alba deduce que la desmitificación del currículum es un proceso que tiene su origen en la socialización de los adelantos en materia curricular, gracias a la palabra construida con la firme intención de lograr la comunicación.

La verdadera potencialidad del discurso crítico, habita en la posibilidad de reestablecer la comunicación, de buscar nuevamente por el camino del diálogo entre los propios constructores de la palabra, entre los escuchas, y entre los constructores de la palabra y los protagonistas – escuchas.

Hablar de este reestablecimiento nos remite un proceso de construcción, en el que cada uno de los actores del currículum, debe asumir sus responsabilidades para poder construir marcos interpretativos de la realidad educativa mexicana, con el firme propósito de comprenderla y también transformarla.

Lo que resulta muy cierto, y que además Alicia de Alba retoma en su análisis, es que el currículum se ha complejizado, y lo que no resulta muy claro a simple vista es si esta complejización del currículum constituye un obstáculo para la comprensión de los problemas que va presentando su desarrollo, o bien, si lo que hace esta complejización es permitir el planteamiento de nuevos problemas, como una manera de entender mejor los debates que ya se han suscitado en el campo del currículum. De Alba afirma que en el campo educativo existen muchos trabajos de investigación que podrían considerarse como parte del ámbito curricular dependiendo de lo que pueda entenderse por “currículum”.

En su obra, Alicia de Alba proporciona una noción de currículum, que es propiamente con la que se identifica, y después, de forma muy analítica, va desglosando punto por punto los elementos que la conforman. Sin embargo, para efectos del presente trabajo, la manera más adecuada de exponer esta noción de currículum se ubica en un método más sintético, es decir, de las partes al todo.

Para Alicia de Alba, uno de los aspectos más importantes del campo curricular, deriva precisamente en el hecho de que **en el currículum se sintetizan elementos culturales** y conceptuales, que tienen lugar en él no sólo gracias a los procesos formales – estructurales, sino también mediante las relaciones sociales que se viven en la cotidianidad de la escuela.

Lo complejo aquí, en lo que refiere a la síntesis de elementos culturales, es que la sociedad, el grupo social, la comunidad, etcétera, posee un sinnúmero de factores que la componen en este sentido. Es este carácter de síntesis lo que nos impide comprender al currículum como un aparato congruente y articulado; pero, al mismo tiempo, este mismo carácter de síntesis es el que nos permite verlo como una totalidad articulada, y en dicha articulación tienen lugar contradicciones y el juego de negociaciones e imposiciones: “De tal forma que, si bien en un currículum se incorporan los elementos culturales que se han considerado valiosos, esta consideración es la que sostienen los grupos dominantes de una sociedad; sin embargo en un currículum se expresan, aunque ocupando diferentes espacios en los planos estructural – formal y procesal – práctico los elementos culturales pertenecientes a otros grupos socioculturales que logran incorporarse en dichas síntesis.”<sup>31</sup>

**El currículum es también una propuesta político – educativa**, puesto que en todos los tiempos, en cada momento de la historia de la humanidad, la educación ha buscado siempre servir a los fines políticos que orientan el desarrollo redeterminada sociedad. Sin embargo, en nuestro tiempo y espacio, queda claro que no existen proyectos político – sociales que puedan servir de guía para resolver la problemática a la que se enfrenta el ser humano de nuestra era.

Esta falta de proyectos político sociales afecta también al plano de lo curricular, dificultando el trabajo de quien lleva el currículum a la práctica.

**Una propuesta curricular se ve impulsada siempre por los intereses de grupos y sectores sociales**; estos intereses no siempre son afines, es más muchos de ellos son contradictorios.

Alicia de Alba recurre al concepto de arbitrario cultural de Bordieu, así como también a un ejemplo concreto de la realidad educativa mexicana para ilustrar esta situación: “(...) si bien esta síntesis que es un arbitrario cultural, se sostiene que dicho arbitrario cultural contiene de diversas maneras no sólo elementos del grupo dominante o hegemónico, sino también de los otros grupos o sectores sociales.

---

<sup>31</sup>*Ibidem.* p. 39.



Un caso claro para nosotros en cuanto a intereses de grupos y sectores en relación a un currículum es la polémica que se observa en torno al currículum de primaria en México, cuyo eje estructurante es el libro de texto gratuito, el cual se ve sujeto a constantes críticas que han ocasionado su revisión y modificación. En el centro de esta polémica se encuentra un problema de intereses encontrados en relación al carácter y orientación de la educación primaria.<sup>32</sup>

**Algunos de los intereses que conforman al currículum pueden ser de índole dominante o hegemónica**, esto se desprende de la relación que guarda el currículum con la función social de la educación. Muchos teóricos han venido estableciendo que la escuela es un aparato reproductor de los grupos sociales dominantes, en este sentido, todos los esfuerzos se encaminaron a investigar y analizar el grado y la forma en que la educación tiene una función reproductora, dejando fuera aquellos aspectos del currículum que se oponen a tal dominación. Sin embargo, también existen autores, como los de la escuela de Frankfurt, que llevan a cabo una crítica apremiante a estos postulados del marxismo ortodoxo, dejando ver así un complejo de elementos que no están en función de la dominación o la hegemonía.

**El currículum es una síntesis de elementos culturales a la cual es posible acceder mediante diversos mecanismos de negociación e imposición social**, debido a que en la conformación de la propuesta curricular, tiene lugar una lucha en la que se enfrentan diversos grupos y sectores de la sociedad, que a su vez sostienen diferentes intereses, muchos de ellos se oponen y contradicen, de tal suerte que ambos polos pugnan por determinar la selección de contenidos que figurarán en el currículum. La negociación entre ambos bandos se propicia cuando existe entre ellos una relación que evidencia un equilibrio de fuerzas; sin embargo, cuando sucede lo contrario y uno de los grupos es más poderoso que otro, entonces la negociación da paso a la imposición.

Así mismo, en el currículum también confluyen una serie de aspectos formales – estructurales y procesales – prácticos, ambos tipos deberían guardar una relación equitativa, pero el problema surge cuando se privilegia sólo a alguno, por ejemplo,

---

<sup>32</sup>*Ibidem.* p. 41.

uno de los conflictos más severos que presenta el campo curricular, consiste precisamente en el hecho de que se ha concebido al currículum únicamente desde los aspectos formales – estructurales que le conforman, es decir, que se privilegia en él todo lo referente a las disposiciones oficiales, los planes y programas de estudio, la legislación en materia educativa, etc. Mas, no se debe obviar el desarrollo procesal – práctico en la conformación de la propuesta curricular, puesto que éste resulta indispensable para comprender no sólo la forma en la que está constituido el currículum, sino también su evolución misma, es decir, su devenir en las instituciones escolares.

**El currículum también viene a ser una propuesta conformada por dimensiones generales y particulares que interactúan en su devenir, lo conforman y lo determinan,** estas dimensiones muestran el cuerpo que lo compone y al mismo tiempo determinan sus limitantes. Las dimensiones generales del currículum son las relaciones, mediaciones e interrelaciones que constituyen a la propuesta curricular y que en todos los casos se encuentran presentes.

Estas dimensiones generales, a su vez se encuentran conformadas por las siguientes dimensiones:

- Dimensión Social Amplia: Que se refiere a la unión de multideterminaciones que a su vez son partes integrantes, junto con los procesos educativos, de la totalidad social.
- Dimensión Institucional: Es el espacio privilegiado del currículum, su plano de acción se localiza en la organización de espacios y tiempos, la jerarquía escolar, la burocracia en la escuela, los procesos de certificación, etc.
- Dimensión didáctico – áulica: Se ubica propiamente en el espacio de encuentro, evolución, crecimiento y puntualización cotidiana del currículum con los actores del proceso educativo, es decir, con los profesores y los estudiantes. En esta dimensión, los problemas fundamentales atañen a la relación que pueda mediar entre los profesores y los alumnos, así como también la relación que exista con el contenido, el proceso grupal, el programa escolar y las complicaciones que puedan surgir en lo tocante al plano de la evaluación del aprendizaje.

Ahora bien, por lo que refiere a las dimensiones particulares o específicas de la propuesta curricular, puede decirse que se ocupan de aspectos característicos y peculiares de un currículum en especial. Estas dimensiones advierten todo lo que relacionado con el nivel educativo, el tipo de población, etc. Las dimensiones específicas o particulares del currículum implican además, la comprensión teórica de todos aspectos característicos. **Estas dimensiones generales y particulares interactúan en el devenir histórico, no mecánico ni lineal de los currícula en las instituciones escolares.** Hacer mención del carácter histórico del currículum, en vez de referirse a lo mecánico del mismo, se hace referencia a la complejidad propia de la práctica.

La práctica no puede concebirse como una mera aplicación de los aspectos propios del plano formal – estructural del currículum.

El carácter histórico, característico del currículum es en sí, el devenir del mismo. **Así, la estructura y el devenir que confluyen en la propuesta curricular, se expresan en función de distintos niveles de significación.** Estos niveles son construcciones conceptuales que permiten pensar en la clase de significaciones que constituyen la síntesis de contenidos culturales que logran determinar la forma de un currículum, de hecho, mucho de los estudios y las investigaciones que se han llevado a cabo en las últimas décadas sobre la situación y los aspectos propios del currículum oculto, se desarrollan, en muy buena parte, gracias al análisis de los niveles de significación que actúan en una propuesta curricular, así como también de la interrelación que guardan entre sí.

Gracias al análisis de todos los factores descritos arriba, es posible ahora mostrar la noción de currículum que maneja Alicia de Alba: “Por currículum se entiende la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político – educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación y hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales – formales y procesales –

prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.”<sup>33</sup>

Esta conceptualización que sobre el currículum hace Alicia de Alba, permite observar la complejidad de la que la autora habla en un primer momento de su obra, pues al ser conformado por todos estos elementos, cuya presencia resulta indispensable, lo más lógico es que todos los procesos que constituyen el desarrollo de la propuesta curricular hagan de ésta un “todo” difícil de abordar con sencillez.

Ahora bien, además de los elementos que componen al currículum, también hay que considerar a los actores del proceso educativo que se ve orientado por el mismo, y que en buena medida determinan muchas de las relaciones (si no es que todas) que se acaban de describir.

Estos actores del proceso educativo con conocidos por Alicia de Alba como “sujetos del currículum”, que vienen a ser sujetos sociales en tanto se hable de grupos que sostienen proyectos de la misma sociedad en específico, y que además poseen diferentes maneras de relacionarse y de actuar en el ámbito de la determinación, el desarrollo curricular y su conformación. Alicia de alba distingue tres tipos de sujetos del currículum:

- a) Sujetos de la determinación curricular: Son los que se interesan en determinar las características básicas de un currículum en especial, a pesar de que, en la mayoría de los casos, no tienen una actuación presencial en la escuela. Ejemplos de estos sujetos de la determinación curricular son el Estado, el sector empresarial, la Iglesia, los partidos políticos, los gremios profesionales, etc.

---

<sup>33</sup>*Ibidem.* Pp. 38, 39.

- b) Sujetos del proceso de estructuración formal del currículum: son quienes le brindan forma y cuerpo al currículum en el ámbito institucional escolar, de acuerdo con las características principales que se perfilan en el proceso de determinación curricular. Son ejemplos de estos sujetos los Consejos Universitarios, las Academias y los equipos de diseño y evaluación curricular.
- c) Sujetos del desarrollo curricular: Son quienes llevan a la práctica lo que se explicita en el currículum, principalmente son los profesores y los alumnos. Retomando la noción de currículum que propone Alicia de Alba, son estos sujetos los que le aportan una nueva significación a la determinación curricular, concretándola de manera específica y dándole diversos significados y direcciones, impactando y transformando así la estructura inicial de la propuesta curricular en función de sus propios proyectos sociales.

Una vez reconocida los diferentes aspectos que conforman la complejidad del currículum, es más entendible el por qué de la crisis que experimenta, pues aún falta mucho por decir en esta materia.

La crítica situación que atraviesa nuestro país en lo referente al tópico del currículum, puede comenzar a resolverse, desde la perspectiva de Alicia de Alba, si se incorporan de manera crítica los discursos progresista y radical que provienen de la teoría crítica del currículum, y ello, sólo puede darse, empezando por repensar y reflexionar sobre la formación misma de todos los profesionistas que se dedican a la Educación.

### **1.1.5 CONSIDERACIONES FINALES SOBRE EL CONCEPTO Y LAS IMPLICACIONES DEL CURRÍCULUM.**

Las tesis que sustentan los cuatro autores que se presentan en este capítulo, permiten corroborar que, en efecto, definir al currículum es una tarea compleja, ya sea como afirma Kemmis, porque cada teórico define al currículum con base en la visión que tiene de la realidad educativa, o bien, porque, como afirma Grundy, el

currículum no es una concepción tangible que pueda ser hallada en los libros del estante de un maestro.

Existen muchas formas de concebir al currículum, tantas como las concepciones que existen sobre el significado y las funciones de la educación. Ya se vio con el análisis de Kemmis y de Grundy, que el currículum suele concebirse de manera distinta dependiendo del interés cognitivo que oriente el proceso educativo, así, el concepto de currículum será uno para quienes se identifiquen con un interés técnico, será otra para quienes se pronuncien a favor de un interés práctico, y será totalmente diferente para quienes se inscriban en las filas de los teóricos que proclaman los beneficios del interés emancipador.

Cada forma de concebir al currículum también se ve determinada por el contexto espacio – temporal en el que se desarrolla la teoría que propone cada autor en esta materia. De ahí que Grundy afirme que el currículum es más que un concepto, una construcción cultural. El currículum es una realidad que se vive en todos los espacios que tengan relación con el ámbito educativo, y como realidad, está en permanente construcción en función de las acciones que llevan a cabo todos aquellos inmersos en el proceso educativo. El currículum tiene como principal función la de orientar, guiar y servir como pauta para orientar la acción docente en el proceso educativo.

Por esta razón, es que Coll afirma que quienes tienen la responsabilidad directa de llevar a cabo en las aulas el proyecto educativo, no pueden ser ignorados en la construcción del currículum, es decir, no pueden ser destinados a convertirse en meros ejecutores de la planeación establecida. Esto se debe a que la construcción del currículum está orientada por un interés técnico, como ya se vio en el análisis que realiza Grundy, y por ende, el papel del maestro se ve reducido a un simple operario de las disposiciones generales que se desprenden del *eidos* orientador. Sin embargo, esta situación crítica del currículum se debe precisamente a que la alternativa a la misma, es decir la implementación de una teoría crítica, que promueva la autonomía, la creatividad, la interacción dialógica y dialéctica entre los sujetos implicados en el procesos enseñanza – aprendizaje, tampoco ha podido desarrollarse de manera que satisfaga las necesidades del profesorado y

de todos aquellos que participan del proceso educativo; incluso, como ya se vio en la tesis que sustenta Alicia de Alba, la escuela ha terminado por pronunciarse (en el mejor de los casos) por el mito del currículum. Y es que no es fácil dar respuestas a las preguntas que giran en torno a la realidad curricular, debido precisamente a la complejidad de la misma, pues sus aspectos van mucho más allá del plan o el programa de estudios, su propia construcción se ve conformada por un cúmulo de elementos culturales, cuya constitución obedece a los proyectos políticos de determinadas instancias, que buscan imponer o negociar los aspectos centrales de la ideología que las origina.

No es posible pasar por alto la enorme influencia que los grupos de poder ejercen en la construcción del currículum, pero tampoco sería coherente ignorar que no sólo los grupos dominantes ejercen influencia en el currículum. El aspecto más importante que encierra toda reflexión sobre lo anterior, consiste precisamente en el valor que posee el currículum para el campo de la Educación, pues es gracias a su conformación, que los sujetos que finalmente sufren de cerca todo el proceso formativo, es decir los profesores y alumnos, viven experiencias que influirán determinadamente en su constitución como miembros activos de una sociedad que les requiere, tanto en el campo profesional, como en el terreno de lo propiamente humano. Y de la concepción del mundo, de la concepción de “hombre”, de “enseñanza”, de “aprendizaje”, de “educación” y de “sociedad”, que refleje la construcción de la propuesta curricular, dependerá la forma en que estas experiencias podrán contribuir o no a la conformación de un ser social, de individuo completo, pensante de la realidad que vive, autónomo, consciente de su deber moral hacia el desarrollo de su propia personalidad en el marco de los valores éticos y humanos que le permitirán adaptarse satisfactoriamente a la vida en sociedad, y ser agente de transformación para la misma.

## **1.2 LA FORMACIÓN MORAL Y LA ENSEÑANZA DE LOS VALORES.**

Una vez que ha sido posible tener una aproximación más detallada de todos los aspectos que se inscriben en el ámbito del currículum, será oportuno revisar lo que comprende al ámbito de la formación moral y en valores, con el fin de ir asentando varios conceptos clave que posteriormente serán de gran utilidad en el presente análisis.

Como se ha podido constatar, el currículum orienta, guía, conduce y encauza todo proceso educativo intencionado, y el conocimiento que se tenga sobre la naturaleza del ámbito curricular se muestra sumamente útil en la formación moral del individuo, es decir, en la conformación del Hombre como tal.

Sin embargo, el plano del currículum no es lo único que debe tenerse en cuenta si lo que se busca es propiciar que el educando tome conciencia de todo cuanto atañe a su moral, esto es: a sus valores, a sus principios y a las normas que conducirán su acción en la vida social.

Es necesario también, contemplar un horizonte más amplio de significados y significantes en lo perteneciente a la esfera de lo moral y lo axiológico, incluso de lo ontológico, lo deontológico y hasta lo teleológico. De esta forma, al identificar nociones y conceptos esenciales, en lo correspondiente a este tipo de representaciones, puede llegarse a una reflexión sumamente fértil sobre los procesos, las orientaciones y todos los implícitos que entran en juego cuando se quiere hablar de formación moral en la Educación.

Hablando más concretamente en el caso de nuestro tiempo y lugar, recientemente los educadores mexicanos han mostrado más preocupación por insertar de nuevo en el currículum asignaturas que favorezcan el desarrollo de la moral y los valores en los educandos, sobre todo en los niveles básicos. Con ello se abre una interesante discusión cuyo eje principal gira en torno a establecer cuáles son las mejores formas de abordar el problema de la formación moral.

Cada vez son más los autores que proponen (ya sea con aportaciones de algunos teóricos clásicos en el campo de la ética o con innovaciones propias), elementos útiles e importantes para dicho efecto.



Tener una aproximación a conceptos fundamentales en materia de ética, moral y valores, permitirá que este estudio se revista con los elementos necesarios para poder identificar acertadamente aquellos procesos que lleva implícitos la enseñanza de valores en los educandos normalistas. Esto, aunado al precedente expuesto en lo tocante a los aspectos más relevantes de la teoría curricular, hará posible situar de forma más adecuada al contexto que envuelve la propuesta curricular de la educación normal respecto de la formación valoral.

Existen diversas corrientes que orientan el pensamiento de diferentes autores en materia de valores, ética y moral, cada una de ellas con conceptos y propuestas que las distinguen entre las demás, pero que también las identifican en puntos afines. El objetivo primordial de este estudio se concreta en conocer cómo es que ocurre la formación de valores en el estudiante de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros; mas, para poder realizar dicho análisis es indispensable distinguir la manera en que debería ocurrir este proceso según diversos enfoques; por ende, se torna necesario contar con un completo referente teórico de elementos útiles a la comprensión, análisis y reflexión de esta problemática.

### **1.2.1 Diversas concepciones acerca de la formación moral y la enseñanza de los valores.**

En la historia de todas las civilizaciones, ha destacado siempre el pensamiento de hombres que dedicaron su existencia al análisis y la reflexión sobre el quehacer humano, sobre todo en lo tocante a cuestiones de ética y moral, y las relaciones de éstas con la educación. La educación permite hacer consciente al individuo de las responsabilidades que le atañen al vivir inserto en una sociedad civilizada; la gran mayoría de estas responsabilidades corresponden al ámbito de lo moral. Por ende, el vínculo que existe entre la educación y la condición moral del hombre es indisociable, debido a que la primera determina a la segunda. La reflexión que el hombre puede hacer sobre las conductas morales de otros hombres y de él mismo, corresponde a la ética.

De esta manera, la educación también se entrelaza a la ética, porque gracias a ésta puede aquélla obtener los elementos necesarios que sirvan de fundamento a sus más sustanciales preceptos de formación moral. En las páginas siguientes se resumen de manera muy breve, algunas consideraciones importantes acerca de la ética, la moral y el significado de los valores, rescatando, desde las sublimes aseveraciones de algunos autores clásicos, hasta las entusiastas propuestas de los teóricos contemporáneos; buscando encontrar en todas estas visiones, elementos de discusión que puedan ser argumentos de peso a favor de una necesaria educación en valores.

### **a) CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA ÉTICA, SU CAMPO, SU OBJETO DE ESTUDIO Y LA FORMACIÓN MORAL.**

Distinguir entre conceptos como “Ética” y “Moral” resulta un tanto complicado debido a que existen diferentes enfoques y diversas perspectivas que proponen amplias definiciones y campos de acción que, en muchas ocasiones varían notablemente de una concepción a otra.

La esencia de la moral se suscribe propiamente a la facultad que tiene el hombre de elegir entre valores de diversa índole, con el fin de que dichas elecciones den cuerpo a sus actos, mismos en los que se observa una clara influencia de orden deontológico, que a su vez responsabiliza al individuo por sus acciones ante sí mismo y ante los demás. Al verse rodeado de opciones para elegir, el hombre enfrenta conflictos internos provocados por su propia condición social y la interacción que cotidianamente tiene con otros hombres; es por ello que el principal objetivo de la educación moral consiste en darle al individuo la posibilidad de solucionar dichos conflictos de manera libre y responsable, en congruencia con los lineamientos del “deber ser” y su propia conciencia.

La Ética - según la postura que adopta el doctor Pablo Latapí frente a este problema - es una rama de la Filosofía que toma por objeto de estudio a las acciones morales; mientras que la Moral se concreta a designar el ámbito de las conductas humanas responsables.

Existen numerosos debates en torno a los enfoques filosóficos de la ética, entre los cuales el doctor Latapí distingue cuatro antagonismos fundamentales que se han hecho presentes a lo largo de la historia de la filosofía moral:

- **Éticas de Móviles y de Fines:** Las éticas de móviles se caracterizan por atender a la conducta humana observable, dejando al margen fundamentaciones metafísicas. Aquí las normas morales se desprenden de la propia naturaleza del hombre, que proyecta su realidad al mundo con base en actos que demuestran el aprendizaje adquirido en función de la experiencia. A ellas se atribuyen paradigmas utilitaristas, y pragmatistas. Por su parte, las éticas de fines buscan acercarse a la esencia del ser humano, quien logra aprender no con base en el conocimiento empírico, sino filosófico. Aquí, el hombre debe alcanzar la perfección y ello sólo puede ser posible a través de la moral. Dentro de este enfoque se ubica la corriente axiológica de la Antropología Filosófica, en donde los ideales humanos se encuentran representados por valores que hay que asumir. Las éticas de fines logran presentar de forma objetiva los conceptos de “fin” y de “bien”, dejando en claro que hacia estos debe tender el perfeccionamiento del ser humano; de igual manera, conciben al “deber” no como algo empírico, sino normativo.
- **Éticas Materiales y Formales:** Las éticas materiales se constituían a partir de un bien ontológico, teológico o psicológico, y sostenían que el bien debía fundamentarse en la propia voluntad del individuo; en este enfoque los valores se conciben como bienes que son independientes del “yo”. Posteriormente aparecen las éticas formales, que se desligan de todo referente teológico, ontológico, psicológico, etc., y confieren a la voluntad del hombre la capacidad de establecer su propia normatividad, siendo esta misma capacidad la esencia del bien moral.
- **Éticas Procedimentales y Sustanciales:** Las éticas procedimentales buscan clarificar los procedimientos que otorgan a las normas morales un carácter de legitimidad, teniendo como principales herramientas al diálogo y al consenso. A este enfoque se adscriben autores como Kohlberg y Habermas. Kohlberg propone no sólo el diálogo, sino también el intercambio de roles para

desarrollar la formación moral en el individuo. Las éticas procedimentales van más allá de las éticas de bienes o de valores, porque dan prioridad a los procedimientos que podrán propiciar justificaciones que tengan su origen en el consenso. En lo tocante a las éticas sustanciales critican a las procedimentales debido a que consideran que los procedimientos por sí solos no pueden dar al individuo el sentido de la acción moral. Sin embargo, ambas éticas coinciden en aceptar que existe un sentido teleológico en los actos del hombre.

- Éticas Deontológicas y Teleológicas: Las éticas deontológicas no conciben a la moral alejada del “deber ser”, y buscan por todos los medios definir la calidad moral de los comportamientos humanos. En contraste, las éticas teleológicas consideran que la corrección del acto moral se origina en función de su coherencia con una finalidad humana globalizadora.

Es importante el tener cierto acercamiento a estos enfoques de la ética del individuo, con el propósito de ubicar el amplio contexto en que se gesta la formación moral del mismo; de igual forma también resulta interesante distinguir sobre la concepción del orden moral que presenta este mismo autor. Dicha concepción advierte que es imprescindible en la esfera de la moral, que el ser humano cuente con la posibilidad de elegir responsable y libremente entre las diferentes opciones que se le presentan; de lo contrario el orden moral no puede existir. Lo que compete a los enfoques de la ética consiste en buscar razones que den fundamento a dicha responsabilidad.

La esencia del orden moral no es otra cosa más que la capacidad que tenga el hombre de responder ante sí mismo, es decir, ante su propia conciencia, por los actos que comete en virtud de su libre albedrío. Pablo Latapí también establece una distinción entre lo que se conoce como “orden moral en sentido amplio” y “orden moral en sentido estricto”.

Dicha diferencia estriba propiamente en que las decisiones morales en sentido amplio se refieren a la facultad que tiene el hombre de construirse a sí mismo con responsabilidad y libertad; se trata de decisiones en donde la característica principal es la libertad de elegir responsablemente.

Las decisiones morales en sentido estricto son de carácter obligatorio en función de la conciencia moral; aquí, el individuo se ve determinado al cumplimiento del “deber ser” que se deriva de la distinción entre el bien y el mal que se lleva a cabo en su propia conciencia. La consideración que el ser humano pueda tener con respecto a los demás es expuesta por Latapí como un referente de carácter esencial. Entre el hombre y su prójimo - afirma Latapí - media una relación de alteridad que constituye por sí misma al orden moral; así los otros se incorporan en la constitución del orden moral de tres formas: como referentes de uno mismo, como reclamantes de una conducta nuestra o como representantes de un valor. Sin embargo, ello no quiere decir que nuestros actos deban ser sólo el reflejo de decisiones externas.

Anteriormente se consideraba que una buena educación moral era la que lograba que el individuo aceptara las normas que se le imponían desde el exterior, pero en la actualidad las normas se conciben como un referente externo que sólo vale si el individuo que las aprende encuentra un significado que le vincule interiormente a ellas. Es por ello que hoy en día, la formación moral debe buscar que el hombre tienda a desarrollar una concepción de autonomía cada vez mejor elaborada: “La formación moral será necesariamente un proceso gradual adecuado a las características y condiciones de cada edad, y procurará atender al desarrollo de tres grandes capacidades: la del juicio moral, la del sentimiento o sensibilidad afectiva a los aspectos morales, y la de la autorregulación de los propios comportamientos.”<sup>34</sup>

En este sentido, el desarrollo del juicio moral apunta a lograr que el educando adquiera la capacidad de plantearse acertadamente los problemas a los que ha de enfrentarse, así como la aplicación de principios correctos para darles solución. Por su parte, la sensibilidad afectiva a los aspectos morales está relacionada con el desarrollo de las actitudes y afectos necesarios que permitan decidir y optar por principios congruentes con los que se establece el juicio moral. Y por último, sólo

---

<sup>34</sup>LATAPÍ Sarre, Pablo. *La Moral Regresa a la Escuela; una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. (México; 1999) p. 35.

podemos autorregular nuestros propios actos a través de la reflexión de las consecuencias que puedan tener.

De este modo, al conjuntarse todas estas capacidades, el ser humano se constituirá como una unidad con convicciones firmes, en congruencia con sus principios y sus acciones. Por todo lo descrito anteriormente, es prudente afirmar que los procesos de formación de valores poseen cierta complejidad que es preciso analizar para comprender la magnitud de su importancia y sus alcances. Siguiendo la línea de Latapí, cabe resaltar que este investigador retoma a Sylvia Irene Schmelkes (Investigadora del CINVESTAV) para mostrar desde una visión más pedagógica y menos filosófica, seis posturas acerca de la formación de valores:

- ❖ *La Indoctrinación:* Este enfoque propone que los valores sean inculcados a los educandos por el educador, en concordancia con los principios y valores de éste, sin recurrir al diálogo, la reflexión o la argumentación. Aquí, el educador asume una posición autoritaria, garantizando el refuerzo a la conducta del educando a través de premios y castigos, la represión y la inhibición de comportamientos que se consideren “desfavorables”. Para el doctor Latapí, la indoctrinación es todo lo opuesto a una verdadera formación en valores.
- ❖ *La Falsa Neutralidad:* Este enfoque sostiene que la educación debe procurar no afectar la libertad del educando, de tal suerte que tendrá que seguir una línea neutral, para que éste llegue a establecer sus propios principios morales, sin necesidad de ser influenciado por otras personas. En opinión de Latapí, dicha neutralidad resulta ilusoria y pedagógicamente errada. Es ilusoria porque a fin de cuentas el educando es un ser social, sujeto a influencias variadas; y es pedagógicamente incorrecta porque evita que el alumno reciba la ayuda necesaria e indispensable para poder desarrollar sus principios morales.
- ❖ *Voluntarismo.* Aquí se considera que la motivación intencional y la exhortación del educador juegan un papel muy importante para el desarrollo de la voluntad del educando, misma que se pretende fortalecer a través de la repetición de actos. Se confía también en la autoridad moral del educador, que deberá

promover modelos ejemplares de conducta basados en principios universales e inalterables.

- ❖ *Relativismo*. Esta posición argumenta que todos los valores, sin excepción, son de índole subjetiva, pues están determinados por el desarrollo cultural de cada individuo, de tal suerte que el objetivo primordial de la educación se orientará en función de lograr que las nuevas generaciones se adapten a los valores y normas que son reconocidas en el momento, sin arriesgarse a fundamentar que sean acertadas. El doctor Latapí considera que, desde el punto de vista filosófico, esta postura resulta insostenible, porque conduce a un relativismo ético; aunque reconoce que, como punto rescatable, el Relativismo toma en cuenta la perspectiva cultural para hacer una lectura más profunda de los propios valores.
  
- ❖ *Desarrollo Humano*. Esta postura encuentra sus lineamientos más importantes en las teorías de Carl Rogers y Abraham Maslow.<sup>35</sup> Establece que el ser humano busca satisfacer sus necesidades en pro de la supervivencia, y esto da impulso a su desarrollo. Se puntualiza la importancia de que el individuo resuelva sus problemas, por ende, la educación juega un papel de

---

<sup>35</sup> Abraham Harold Maslow, psicólogo humanista – existencial de origen judío - americano, sostiene que son las necesidades las que determinan el desarrollo de la personalidad, pues tienen gran injerencia sobre los valores, las percepciones, las conductas y las actitudes. Así, en su obra *Motivación y Personalidad* establece una jerarquía de necesidades en cinco niveles. Este concepto de jerarquía de necesidades de Maslow, planteado dentro de su teoría de la personalidad, muestra una serie de necesidades que atañen a todo individuo y que se encuentran organizadas de forma estructural (como una pirámide), de acuerdo a una determinación biológica causada por la constitución genética del individuo. En la parte más baja de la estructura se ubican las necesidades más prioritarias y en la superior las de menos prioridad. Maslow afirma en su tesis que, cuando las necesidades de un nivel han sido satisfechas, dejan de constituir una motivación para la persona, por lo que se procede a satisfacer las necesidades del nivel próximo, guardando siempre un orden ascendente. Por ende, en esta teoría, los valores quedan sujetos a necesidades y motivaciones, siguiendo siempre la jerarquía establecida por las necesidades correspondientes.

aprendizajes significativos: es indispensable la participación activa del educando, a la luz del educador que aquí, deberá asumirse como un facilitador del aprendizaje. Los valores, en este enfoque se originan a partir de la afirmación de la autoestima del educando.

- ❖ *Desarrollo del juicio moral.* Esta tesis predomina en la actualidad para dar explicación y guiar los procesos de formación moral, y encuentra sus fundamentos en los estudios realizados por Kohlberg y Piaget. A la par que Piaget realizó su teoría del desarrollo de las capacidades cognoscitivas en el niño y el joven, también estudió el desarrollo del juicio moral, concluyendo que se trata de un proceso gradual que parte de la moral heterónoma (desde el nacimiento y durante la infancia) hacia la autónoma (en la adolescencia). Por su parte, Kohlberg dio continuidad a estas afirmaciones logrando establecer tres niveles del desarrollo del juicio moral: el nivel preconventional que termina a los nueve años, el nivel convencional que empieza ahí y llega hasta los 16 y el nivel posconvencional que va de los 16 en adelante. Así mismo, Kohlberg también distinguió seis estadios en el desarrollo del juicio moral, que quedan determinados en función del predominio de orientaciones como el castigo y la obediencia; el carácter instrumental o relativo de las acciones; la tendencia hacia las mutuas expectativas interpersonales; la tendencia a mantener el orden social; la tendencia hacia el contrato social; y en última instancia, la tendencia hacia principios éticos de carácter universal. Kohlberg propone que el educador haga reflexionar a los alumnos sobre dilemas morales para estimular el desarrollo del juicio moral; también propone el juego de roles para aprender a ver las cosas desde el lugar del otro. Aunque la teoría de Kohlberg no es cien por cien válida, puede llegar a complementarse con las propuestas de otros autores, como por ejemplo, Vigotsky.

Revisar a grandes rasgos los principales lineamientos de estas posturas, permite dar cuenta de aquéllas que resulten más convenientes para construir una



“pedagogía moral”. Existen, además, algunos elementos que permitirán que los procesos de formación moral puedan ser analizados con mayor claridad:

- *Complejidad.* Aunque en la formación moral intervengan cuestiones afines a toda persona como son las costumbres, las normas sociales y las leyes, no hay que pasar por alto que el núcleo del comportamiento moral en la conciencia moral individual.
- *Gradualidad.* La formación moral es un proceso al que atañen varias etapas de la vida del ser humano, como la infancia, la adolescencia y la juventud.
- *Objetivos de la Formación Moral:* Busca que las nuevas generaciones estén en contacto con las normas de conducta inherentes a su entorno social, y su razón de ser, así como también los principios universales del orden moral que rigen la conducta del hombre; procura lograr que los niños y jóvenes elaboren principios de valor y normas de comportamiento congruentes con sus convicciones, a través del diálogo; y por último, que logren integrar el conjunto de normas que aceptaron, en una perspectiva global de la vida, de tal suerte que sus acciones y sus decisiones se vean dotadas de un sentido de responsabilidad y realización humanas.
- *Currículum y Estrategias.* El doctor Latapí afirma que todas las asignaturas que componen al plan de estudios son propicias para promover la formación moral de los educandos; aunque algunas lo son más que otras. Es por ello que resulta necesario atender a la formación de los docentes, porque ellos son quienes necesitan decidir de qué manera lograrán introducir a sus alumnos al ámbito de lo moral.
- *Importancia del Maestro.* Para contar con docentes capaces de fomentar la formación moral en sus alumnos, es imprescindible atender a la formación de los mismos: “En la formación de los profesores deberá atenderse tanto a su desarrollo y maduración moral como personas, como a la capacitación pedagógica específica que requiere este aspecto de la educación. Particularmente importa que los estudiantes normalistas y maestros en ejercicio lleguen a formarse un criterio maduro sobre su función educativa al tratar asuntos moralmente controvertidos, ponderando aspectos como la edad

de los alumnos y el estadio de formación moral en que se encuentran; la relevancia de la cuestión que se discute; el grado de involucración personal del educando en esa cuestión y, por lo tanto de conflictividad que suscite; la relación que tiene con sus alumnos y el sentir de las familias. Especial complejidad reviste la conducta del maestro al tratar de asuntos moral, por razón de que cumple un triple papel: es, antes que nada, una persona con sus propias convicciones éticas; es también delegado de los padres de familia (...) y finalmente es funcionario del Estado(...)"<sup>36</sup>

- *Función del Estado:* El estado debe proponer a las escuelas, las orientaciones que guiarán la educación para la convivencia, los comportamientos democráticos y la salvaguarda de la moral pública.

Para concluir esta primera aproximación en lo tocante a los principios de la formación moral y los valores, cabe mencionar que la primera consiste en que los educandos elaboren y asimilen principios y juicios de valoración que les sean útiles para construir su propia conciencia, y a su vez, que les permitan normar su conducta y orientar sus acciones en el marco de la libertad responsable.

El orden moral está íntimamente ligado a la perfectibilidad del ser humano y con la primordial tarea de la educación. Actualmente, existen varios caminos para abordar la formación moral en la escuela, algunas posturas aportan elementos sumamente rescatables.

Lo que sí es claro es que los enfoques pedagógicos que se basan en el adoctrinamiento, el autoritarismo para inculcar principios o la coacción, no son nada aconsejables, debido a la misma naturaleza de este tipo de formación. De igual forma, quedan descartados los enfoques relativistas de los valores morales o los que sólo privilegian de manera unilateral la adaptación a las normas morales.

Por ello, tomando en consideración la naturaleza de la libertad humana, lo más viable sería optar por una concepción teleológica del orden moral, que se base en la construcción de convicciones propias y en la asimilación de valores por los

---

<sup>36</sup>*Ibídem.* p. 48.

educandos, en congruencia con la edad que tengan. Así, la teoría del “juicio moral” de Kohlberg (revisada y adaptada) puede ser de gran utilidad.

Por último, “para que la moral regrese a la escuela” (diría Latapí), es sumamente necesario puntualizar sobre la concepción de las asignaturas que tengan que ver directamente con ella, así como su relación con las otras materias integrantes del plan de estudios; además deben crearse programas específicos de formación y actualización del magisterio en lo concerniente al ámbito de la formación moral; y también: “Revisar el currículum de formación inicial de las escuelas normales y los programas de actualización de los docentes en ejercicio, para promover el estudio de estas cuestiones, y específicamente el desarrollo moral de los propios profesores y de sus capacidades pedagógicas en este ámbito.”<sup>37</sup>

#### **b) DELIMITACIÓN DE LOS ALCANCES DE LA ÉTICA Y EL VÍNCULO QUE ESTABLECE CON LA MORAL.**

A la luz de lo expuesto se establece que, a las situaciones cotidianas y concretas que son inherentes al comportamiento moral del hombre se les atribuye un carácter práctico. Por su parte, también el hombre puede reflexionar sobre ese comportamiento práctico; por ende se distingue entre la moral práctica y la teoría de la moral. Los problemas práctico – morales aluden a las formas de comportarse ante problemas concretos; mientras que los problemas teórico morales (es decir, los que a través de la reflexión analizan la naturaleza de los comportamientos práctico – morales) poseen un distintivo grado de generalidad. La ética da cuenta de la relación existente entre el comportamiento moral y las necesidades e intereses sociales; y su principal objetivo se expresa en investigar y explicar una realidad determinada, produciendo las concepciones y los estudios correspondientes. “La ética es teoría, investigación o explicación de un tipo de experiencia humana, o forma de comportamiento de los hombres: el de la moral, pero considerado en su totalidad, diversidad y variedad. (...) El valor de la ética como teoría está en lo que explica, y no en prescribir o recomendar con vistas a la

---

<sup>37</sup>*Ibidem.* p. 133.

acción en situaciones concretas.”<sup>38</sup> En efecto, concebir a la ética como una disciplina meramente normativa corre el riesgo de olvidar su carácter propiamente teórico. Por su parte, la moral no es ninguna creación de la ética, porque la moral existe desde que el hombre vive como tal en sociedad, se ha revestido de diversas formas en distintos tiempos y culturas; sin embargo no es ninguna derivación de la ética. La moral es más bien el objeto de estudio de la ética.

La ética puede entenderse como una teoría o ciencia del comportamiento moral, que parte de determinado tipo de hechos procurando dejar al descubierto sus principios generales. La ética tiene carácter científico; la moral no lo tiene, porque no es ciencia, sino objeto de la ciencia. Precisamente, por ese carácter científico que tiene la ética, busca fundamentar sus conceptos, hipótesis y teorías en función de la objetividad y la racionalidad más puras. Aunque la moral no es ciencia tiene una estrecha relación con la ética. Visto desde una perspectiva etimológica, el término “moral” proviene del latín *mos* o *mores*, que quiere decir “costumbre” o “costumbres”. Por su parte,

el vocablo “Ética” se deriva del griego *ethos*, que quiere decir “modo de ser” o “carácter”. De esta manera se aprecia cómo *ethos* y *mos* hacen referencia a una forma de conducta adquirida por el hombre. Retomando el significado etimológico de la palabra “Ética”, cabe hacer mención de que, éste, en su origen más primitivo, significó “morada” o “guarida de animales”, más tarde adquiere un significado que le vincula propiamente al hombre, como “morada interior”: “El sentido de ‘habitar’ o ‘morar’ está ciertamente entrañado en el *ethos* humano: remite a la idea esencial de ‘morada interior’. El *ethos* es ‘lugar’ humano de ‘seguridad’ existencial (autarquía).

Aunque también lo significativo es que se trate de un lugar acostumbrado, habitual, familiar. De ahí que *ethos* signifique también costumbre, uso.”<sup>39</sup> Aunque el significado actual de los términos “Ética” y “Moral” no sea el mismo que el etimológico, es posible establecer que, tanto la ética como la moral dan cuenta de un ámbito propiamente humano, que se construye o se adquiere.

---

<sup>38</sup>SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo. *Ética*. (México; 1973). p. 14.

<sup>39</sup>GONZÁLEZ, Juliana. *El Ethos, Destino del hombre*. (México; 1996), p. 10.

El *ethos* puede entenderse aún como una segunda naturaleza del hombre, una naturaleza moral.

La ética es ciencia, una ciencia que gira en torno a la construcción moral del hombre; y como tal, mantiene una estrecha relación con otras ciencias de carácter social, como son: la psicología, la sociología, la antropología social, el derecho, la economía política, y hasta con la religión.

Sin embargo, a pesar del vínculo que la ética pueda establecer con otros planos de la actividad humana, no debe pasarse por alto que su objeto de estudio no es otro más que el comportamiento moral del hombre. La ética, al ser ciencia, intenta responder, desde su perspectiva, cuál es el lugar del hombre en el universo, un universo revelado al hombre por la misma ciencia.

La moral –explica el doctor Adolfo Sánchez Vázquez- se refiere al conjunto de principios, normas, ideas morales o imperativos que pertenecen a una sociedad determinada, en una época dada. Aquí habría que distinguir entre “moral y “moralidad”, pues la segunda alude propiamente a un conjunto de actos concretos existentes en las relaciones humanas. La moral, por su parte, es un hecho social, pues sólo ocurre en la sociedad, buscando responder a necesidades del mismo orden; es además una forma de comportamiento humano, en el cual se ven comprendidos un aspecto normativo y un aspecto fáctico.

La definición que Emilio Durkheim proporciona acerca del concepto de “moral” coincide con la del Dr. Sánchez Vázquez: “Podemos, pues decir que la moral es un sistema de reglas de acción que predeterminan la conducta. Expresan cómo debe actuarse en casos determinados (...)”<sup>40</sup> De hecho, el papel fundamental de la moral, consiste en regular la conducta de los individuos que componen una realidad social. Siguiendo la línea de Durkheim, es posible afirmar que existen dos elementos constitutivos de la moral; uno es la idea de regularidad que se encuentra fuertemente reforzada por los hábitos; y el otro elemento se atribuye a la idea de autoridad, que se concibe como un ascendiente que ejerce sobre nosotros una potencia moral, misma que reconocemos como superior a nosotros.

---

<sup>40</sup>DURKHEIM, Emilio. *La Educación Moral*. (Uruguay; 1972), p. 31.

La idea de regularidad y la idea de autoridad son a su vez, pilares de un tercer elemento de la moralidad que se presenta como la disciplina, y cuya función principal es precisamente la de regular la conducta. Este espíritu de disciplina resulta indispensable en todo temperamento moral. La civilización del hombre, tal y como la conocemos, sería impensable si faltase algunos de los elementos constitutivos de la moral, o si esta se debilitara en algún punto, pues de ser así, las pasiones humanas se precipitarían sin freno alguno y jamás encontrarían un término en donde detenerse, lo cual derivaría en un caos capaz de acabar incluso con la especie humana.

Es gracias a las reglas morales que se forma alrededor de cada hombre una barrera ideal, que le limita y le regula, pero es precisamente gracias a esta regulación, que el hombre se distingue de los animales y otras criaturas, y se reconoce a sí mismo como tal, libre para decidir con responsabilidad sobre sus propios actos y fuerte para perseguir un ideal de perfección que se forja a partir de la toma de conciencia de su propio inacabamiento. Los instintos y los impulsos son propios de los animales y de los seres primitivos, mas no del hombre.

El verdadero hombre se distingue por su capacidad de autodominio, y es precisamente la acción moral, la que debe conducir al autodominio, es la acción moral la que debe reprimir apetitos y moderar tendencias impulsivas; es por ello que el hombre debe aprender a actuar moralmente, es decir, a conducirse con continuidad a través de principios constantes que se contraponen a sus impulsos, y es aquí, donde la Escuela encuentra su más noble función, al tener por objetivo formar la voluntad moral del hombre. Los actos considerados como propiamente humanos, se distinguen de otros por la finalidad a que obedecen, de esta manera tenemos que pueden ser personales o impersonales. Los fines personales son aquellos en los que prevalece el individualismo y el egocentrismo, y por lo general, no poseen carácter moral. Los fines impersonales se encuentran configurados por los actos cuya prioridad se centra en la sociedad en su conjunto y poseen valor moral por excelencia.

Así, la acción moral no es otra más que la persigue fines impersonales, mismos que no pueden consistir en los actos de un individuo distinto del agente, y tampoco

en los actos de varios individuos, porque los fines impersonales son supraindividuales. Más allá de los individuos, sólo existen grupos formados por ellos, es decir, las sociedades. Los fines morales que procuran exclusivamente el bienestar de la sociedad, entendiendo a ésta como todo grupo humano, y para Durkheim: “(...) el dominio de la moral comienza donde comienza el dominio social.”<sup>41</sup>

Es por ello que, si el interés social o colectivo viene a ser únicamente una suma de intereses individuales, resulta ser amoral; y, en consecuencia, si el hombre sólo actúa moralmente cuando persigue fines superiores a los individuales, resulta que sólo el ser social es un ser moral.

Retomando la concepción del término “Moral”, Foucault por su parte, reconoció los múltiples usos del término “moral”, señalando tres formas en las que puede ser entendido: a) La moral como un conjunto de valores y reglas de acción que son propuestas al hombre de manera individual y social, a través de instituciones como la familia, la escuela, la iglesia, etc. b) La Moral como un comportamiento real de los miembros de una sociedad, en su relación con las reglas y valores que les son propuestos. c) La Moral como la forma en que el individuo se constituye a sí mismo como sujeto moral, cuyos actos son orientados en función de los elementos prescriptivos propios de un código.<sup>42</sup>

La moral puede ser entendida como un sistema compuesto por normas, principios y valores. En función de este sistema se regulan las relaciones de interacción entre los individuos; pero es condición esencial que estas normas se acaten consciente y libremente, por propia convicción, no de manera automática o por coacción exterior. Así, resulta indispensable desarrollar la responsabilidad moral de los individuos y los grupos sociales para alcanzar un grado de progreso moral. Una característica que poseen en común las acciones morales del hombre, es que todas ellas existen conforme a reglas ya establecidas, Durkheim diría que

---

<sup>41</sup>*Ibidem.* p. 71.

<sup>42</sup>ANTOLÍNEZ Camargo, Rafael. *Ética y Educación. Aportes a la polémica sobre los valores.* Colección

Mesa Redonda Magisterio No 9. p. 29

conducirse moralmente significa actuar siguiendo una norma.<sup>43</sup> Sin embargo, por tratarse precisamente de reglas preestablecidas, es imposible aplicarlas tal cual son en cada caso particular, de ahí que el agente moral es quien decide en qué forma conviene tomarlas.

Las acciones morales del hombre sólo pueden ocurrir cuando es posible atribuirle al agente de las mismas una responsabilidad, tanto por las intenciones con las que realiza dichos actos, como por las consecuencias que se puedan derivar de los mismos.

A su vez, sólo cabe hablar de responsabilidad moral cuando un individuo es libre de opción y decisión, pero además de esto, el problema de la responsabilidad moral es más complicado de lo que aparenta a simple vista, porque debe responder en primera instancia a interrogantes como ésta: ¿Bajo qué circunstancias y condiciones es posible imputar a un individuo una responsabilidad por determinada acción?

Para responder a ello, es necesario tomar en consideración el cumplimiento de las siguientes condiciones:

- a) Que el individuo sea consciente, es decir, que no ignore las circunstancias ni las consecuencias del acto acometido por él.
- b) Que la causa de acción reside en él mismo, y no en otro individuo que le obligue a dirigirse de cierto modo, atropellando su voluntad.

Así, sólo puede atribuírsele responsabilidad moral al sujeto consciente de su acción y las consecuencias de la misma, y al sujeto libre de optar por la realización de dicho acto, pues sólo el conocimiento y la libertad hacen legítiman la posibilidad de adjudicar una responsabilidad moral, misma que sólo puede perdonarse, por ende, cuando predominan en el individuo la ignorancia y la falta de libertad: “En suma: la ignorancia de las circunstancias, naturaleza o consecuencias de los actos humanos, permite eximir al individuo de su responsabilidad personal, pero esa exención sólo estará justificada, a su vez, cuando el individuo en cuestión no sea responsable de su propia ignorancia; es decir, cuando se encuentre en la

---

<sup>43</sup>DURKHEIM, Emilio. *La Educación Moral. Op. Cit.* p. 30.



imposibilidad subjetiva (por razones personales) u objetiva (por razones históricas y sociales) de ser consciente de su propio acto.”<sup>44</sup>

Por otra parte, un individuo también puede ser eximido de su responsabilidad moral cuando alguna fuerza externa a él ejerce coacción y anula su voluntad; sin embargo, hay casos en que al individuo le queda un margen de opción, y eso, por supuesto también implica un margen de responsabilidad moral, sobre todo cuando las consecuencias de las acciones de éste tendrán consecuencias que afectarán a amplios sectores de la sociedad, o inclusive, a la humanidad entera.

Por todo lo expuesto en este apartado, resulta indispensable apuntar que: las cualidades morales que pueda adquirir el individuo a lo largo de su vida, se darán a la luz de la educación y de la propia vida social: “La moralización del individuo, y su participación consciente en la moralización de la comunidad, adopta la forma de la adquisición y cultivo de ciertas virtudes morales, pero esta adquisición y este cultivo de ellas se operan en un contexto social concreto y, por tanto, se ven favorecidos o frenados por la existencia de determinadas condiciones, relaciones e instituciones sociales.”<sup>45</sup>

### **c) INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO DEL VALOR.**

Una vez que han quedado definidos para los intereses de este estudio algunos conceptos clave que permiten tener un mayor acercamiento a los principales aspectos que atañen propiamente a la definición de la Ética y la Moral, resulta conveniente profundizar de forma más directa en lo que refiere al tema de los valores. Lo anterior sería en vano, sin antes dar cuenta de todo aquello que entraña el término “valor” en sí.

Tanto en el lenguaje filosófico, como en el común, el concepto de “valor” es más reciente de lo que podríamos inferir, pues comienza sobre todo a partir de Nietzsche y también a partir de la “teoría de los valores” engendrada por Scheler y Hartmann. De hecho, en la antigüedad no se hablaba de “valores” propiamente

---

<sup>44</sup>SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo. *Ética. Op Cit.* p. 90.

<sup>45</sup>*Ibidem.* p. 171.

como tales. Existen teorías que toman por objeto de estudio al tema de los valores, estas teorías se conocen con el nombre de *axiologías*. Axiológico es un término que se deriva del griego *axios*, que significa *valor*.

El caso de los griegos, por ejemplo, deja ver que no era necesario hacer mención de los valores, porque se pensaba concretamente en el bien, la belleza, la justicia, la verdad, etc., conceptos vinculados entre sí, y en estrecha relación con la noción esencial de “virtud” o “areté”. Los griegos no concibieron a los valores como algo separado.

Sin embargo, desde la modernidad hasta nuestros días, se habla de “valores” haciendo alusión a una forma de separación ontológica entre éstos y el ser: “Pensar en “valores” como tales implica, así, una especie de ‘des – asimilación’, una separación o independencia de éstos, respecto del ser o de las realidades mismas. Lo cual es, precisamente, una consecuencia inevitable de la crisis moderna y contemporánea de la metafísica. Dicha crisis, al poner en cuestión la existencia del ser ‘en sí y por sí’, que el hombre puede captar o aprehender a través de su conciencia o de cualquier otra experiencia o facultad suyas, con más razón pone en tela de juicio el supuesto de que los valores se asimilen al ser y que su objetividad dependa de la objetividad de éste. Es precisamente esta asimilación del ser y el valor la que el mundo moderno y contemporáneo (...) ha puesto seriamente en crisis (...)”<sup>46</sup>

Hoy en día, cabe señalar que en primera instancia, se considera al valor como todo aquello que satisface al interés de un individuo. Este interés se desprende del anhelo, del deseo, y por ende, se deriva de una privación; aquí, los valores que el hombre representa en su imaginación poseen las características que llenarían ese vacío. De esta forma, quienes más firmemente claman por justicia, son paradójicamente quienes más han sufrido la arbitrariedad.

Sin embargo, cuando se sitúa al deseo humano como fundamento único del valor, se pierde la posibilidad de objetividad y universalidad en el mismo, cayendo así en múltiples subjetivismos y relativismos. En este punto, la definición de “Valor” depende exclusivamente de la concepción que se realice sobre el deseo, así como

---

<sup>46</sup>GONZÁLEZ, Juliana. *El Ethos, Destino del hombre*. Op. Cit. p. 46.

también depende de si éste necesariamente implica la arbitrariedad, lo meramente subjetivo o el capricho, de tal suerte que únicamente sea posible entenderlo en el plano de los puros impulsos irracionales.

Originariamente, suele entenderse al deseo como aquello que atañe a la libido del individuo y a todo aquel impulso primitivo alejado del mundo del valor. Si reparamos en la etimología de la palabra, es posible encontrar que “deseo” proviene del latín *desidium*, es decir, deseo erótico.

También la palabra *desidens* significa “libido”. Aquí, resulta conveniente recordar que S. Freud deriva de esta noción libidinal del deseo el que éste se encuentre necesariamente reprimido, es decir, no susceptible de realización, debido a razones axiológicas, culturales y sociales. Con base en lo anterior, se puede deducir lo siguiente: Si el mundo del valor estuviera condicionado por el deseo humano, evidentemente tendría su origen en este último, pero se configuraría como una forma distorsionada, disfrazada o “sublimada” del deseo libidinal. Lo cual sería una condicionante para afirmar que todo valor tiene su origen y fundamento primario en el mundo del deseo sexual, y esto último, cuestiona indudablemente al mundo del valor, no sólo en su autonomía, sino también en su significación axiológica. Lo que resulta evidente aquí, es que la concepción libidinal del deseo no da cuenta real ni explica la complejidad del mundo del valor. En cambio, si profundizamos en la teoría freudiana, nos será posible distinguir que, para el propio Freud *libido* y *Eros* no son lo mismo, ya que, concibe al segundo como pulsión de vida, como fuerza de unión y creación, y a partir de esta última concepción, es posible ubicar al deseo en el origen de la valoración y la creación de valores.

Cabe señalar entonces, que el deseo hace e inventa al valor. Las cosas y las situaciones, por ejemplo, ¿valen porque las deseamos o las deseamos porque valen?. La Dra. Juliana González apuntaría aquí, que sería conveniente disolver la falsa alternativa que media entre “vale porque lo deseo” o “lo deseo porque vale”, porque es claro que valoramos porque deseamos, aunque también deseamos lo que es valioso. Los valores no son ni las propiedades objetivas de un objeto o situación, ni las necesidades e intereses del sujeto solamente; los valores son la

relación que media entre ellos en un contexto determinado: “En la situación axiológica, las propiedades objetivas se convierten en cualidades valiosas porque existe un sujeto que las aprecia como tales.”<sup>47</sup> El valor es una expresión de la relación que existe entre el hombre y el mundo; dicha relación deja ver cómo el hombre es afectado por la realidad, pero al mismo tiempo, el hombre transforma la realidad que vive; ésta se ve afectada, valorada por aquél.

La valoración es una lectura humana de la realidad. De igual forma, los valores son fuerzas de cohesión que proporcionan un sentido de universalidad a la existencia humana. Los valores, son también una influencia muy grande en la conformación de la conciencia del individuo y en la formulación de los juicios morales.

“Valorar” quiere decir “alabar” o “estimar”; pero al mismo tiempo, también tiene que ver con el hecho de “apreciar”. Valorar, es por así decirlo, “evaluar”. Así concebía el término John Dewey, quien en su obra *Democracia y Educación* estipulaba que el individuo recurre a “valorar” o “evaluar” cuando no posee la experiencia necesaria sobre un acto o situación concreta que se le presenta, para poder hacer la elección correcta entre las distintas y variadas posibilidades que tiene frente a sí, con el fin de alcanzar una comprensión plena o una experiencia vital.<sup>48</sup>

Definir lo que es un valor no es tarea fácil, pues dicho término posee interpretaciones que se leen desde diversas perspectivas, como por ejemplo, la filosofía, la psicología, la antropología cultural, la pedagogía y la sociología. Aún así, es posible rescatar cuatro definiciones que, a juicio del Dr. Latapí, son las que mejor expresan el significado del término “valor” en relación con el ámbito subjetivo:

- “Valor” es un juicio de apreciación relacionado estrechamente con el comportamiento del ser humano. Esta concepción posee gran énfasis intelectual.

---

<sup>47</sup>YURÉN Camarena, María Teresa. *Ética, valores sociales y educación*. (México; 1995), p. 193.

<sup>48</sup>DEWEY, John. *Democracia y Educación. Una introducción a la Filosofía de la Educación*. (Madrid; 1998), p. 213.

- “Valor” es también una predisposición afectiva que favorece la realización de un “bien” determinado.
- También se considera “valor” al deseo o aspiración de realizar un bien específico. Bajo esta concepción, el conjunto de valores puede entenderse como un “ideal de vida”.
- De igual forma, se habla de valores cuando el hombre se refiere a la estructuración o configuración de la personalidad; por ejemplo: las determinaciones dictadas por la psique, en donde se hallan predisposiciones de carácter afectivo y juicios que se manifiestan como rasgos distinguibles de la forma de ser y actuar de una persona.

Estas definiciones, por ser ubicadas en el terreno de lo individual, corresponden a interpretaciones psicológicas.

Sin embargo, para la filosofía, el significado del término “valor” se inscribe en una dualidad, que deja que ver que los valores no son exclusivos de una realidad externa que da cuenta de la interacción del hombre con otros hombres; pero tampoco pueden reducirse únicamente al ámbito individual, enteramente subjetivo. El valor puede ser entendido como finalidad de la educación, como bien, como orientación normativa (para la educación moral), como esencia de las cosas, como cualidad de la personalidad y como opción.”<sup>49</sup>

Es posible apreciar un valor por él mismo; cuando esto sucede estamos hablando de un valor “intrínseco”; sin embargo, también es posible estimar a todo aquello que conduce, produce o sirve a éste.

El valor que permite apreciar las propiedades que se requieren para la obtención de un valor intrínseco, se conoce como valor extrínseco. Los valores son creaciones humanas<sup>50</sup>, que sólo pueden existir y realizarse en el hombre y por el hombre; por ello, sólo pueden concebirse en un mundo social.

---

<sup>49</sup>LATAPÍ Sarre, Pablo. *La Moral Regresa a la Escuela... Op. Cit.* p.32.

<sup>50</sup>Cfr. SÁNCHEZ, Adolfo. *Ética. Op. Cit.* p. 117.

El valor lo pone el hombre; el valor es una posibilidad humana, una expresión del modo de ser del hombre.

La valoración ocurre cuando se atribuye un valor concreto a una situación dada. De esta manera, sólo aquello que tenga una significación humana, puede ser susceptible de valoración moral.

Y aparecen aquí, dos elementos clave: la libertad y la conciencia, pues sólo los actos o productos que el hombre realice consciente y libremente, es decir aquéllos que reconozca como suyos, pueden ser calificados moralmente (por ejemplo, la conducta de un individuo o de un grupo social, la intención de sus acciones y sus consecuencias, los actos o productos de las instituciones sociales, etc.).

Es posible darle una valoración moral a una acción, siempre y cuando ésta tenga consecuencias que afecten a otros individuos, a otros grupos sociales o a la humanidad en su totalidad, por eso estas relaciones de interacción entre el individuo y la sociedad en que vive, se ubican en un contexto histórico social, y en función de éste, la valoración puede tener un significado moral, o carecer de él: "(...) La valoración es siempre atribución de valor por un sujeto. Este se sitúa con ello ante el acto de otro, aprobándolo o reprobándolo. Juzga así cómo le afecta no ya a él personalmente, sino a otros individuos, o a una comunidad entera. Pero el sujeto que expresa de este modo su actitud ante ciertos actos, lo hace como un ser social y no como un sujeto meramente individual." <sup>51</sup> Sin embargo, toda valoración moral tendría que distinguir entre lo que es valorado por el ser humano como moralmente "bueno" y aquello que, por no cumplir con determinadas condiciones morales, no lo es.

Los valores son hechos pertenecientes al mundo que vive directamente el sujeto; es decir, que sólo existen en función del hombre: "La búsqueda de valor es una característica de la condición humana." <sup>52</sup>

Y al mismo tiempo, sólo a través de nuestras acciones es como puede ser posible la introducción de los valores reales en el mundo.

---

<sup>51</sup>*Ibidem.* p. 122.

<sup>52</sup>VILLORO, Luis. *El Poder y el Valor; fundamentos de una Ética Política.* (México; 1997) p. 68.

Cabe distinguir – a partir de la concepción del Dr. Luis Villoro - entre dos órdenes de valor diferentes:

- Las cualidades valorativas experimentadas en un objeto o situación, que a la vez tienen la capacidad de dar lugar a la aceptación de la realidad de ciertos valores. Estas cualidades se fundan en las propiedades del mundo real.
- Las cualidades que poseen los estados finales de nuestras acciones, y que por ende, sólo pueden proyectarse en valores posibles. Estas cualidades son propias del mundo imaginario.

Dar valor a un fin, es creer de entrada, que su realización será valiosa.

Cuando el hombre experimenta una vivencia de sufrimiento en el mundo que le rodea, es decir, en el mundo real, proyecta en su imaginación el orden ideal que dará alivio a ese sufrimiento. Sin embargo, aunque el valor sea real o solamente imaginario, es condición indispensable de él la creencia en la bondad del fin que lo mueve: “La creencia en el valor de una acción puede inferirse de ciertas razones éticas. Esa creencia suscita el deseo de actuar conforme a ese valor moral.”<sup>53</sup>

Por otra parte, el Dr. Villoro marca una diferencia entre juicios que declaran que un objeto o una situación tiene valor para un sujeto, y juicios que aseguran que ese objeto o situación es realmente valioso independientemente de la actitud del sujeto. Así, se manifiestan dos géneros de atribución de valor a un objeto o situación:

- El valor subjetivo: Resulta cuando se sostiene que el objeto es término de la actitud positiva de un sujeto o conjunto de sujetos. Es lo estimado.
- El valor objetivo: Considera que el valor pertenece al objeto, independientemente de la actitud que alguien tenga hacia él, es decir, que vale para cualquier sujeto que se enfrente a las mismas condiciones. Es lo estimable. Las normas éticas pueden ser consideradas como preceptos necesarios para la realización de valores objetivos.

Hasta aquí, es posible afirmar que el término “valor” puede ser utilizado en dos acepciones:

---

<sup>53</sup>*Ibidem.* p. 35.

a) Puede ser considerado como el objeto intencional de una actitud positiva, es decir, lo estimado para un sujeto.

b) Puede ser entendido como lo que es realmente benéfico para cualquier sujeto.

Los valores que consideramos objetivos son aquellos que gozan de la aceptación social a través del consenso o la tradición, de ahí que sea posible establecer valores comunes a los miembros de una sociedad determinada. Esto sólo puede lograrse en la medida en que cada uno de los integrantes de dicha sociedad puedan dejar a un lado los intereses excluyentes de los demás, asumiendo una visión imparcial.

Existen distintas especies de valores; todo aquello que sea digno de ser deseado en función de un juicio normativo, puede ser formulado en un juicio valorativo. Los valores pueden tener una significación positiva o negativa. La axiología conoce a los primeros como valores y a los segundos como disvalores. Resulta imposible aceptar que todos los aspectos de todas las culturas valen por igual, ya que estaríamos cayendo en un relativismo axiológico, derivado de las hermenéuticas acríticas.

En una ética política es posible descubrir valores y normas, que corresponden a relaciones sociales y, que a su vez deben:

- Gozar de validez en un ámbito público, no privado.
- Ser comunes, no sólo individuales.
- Tener un estrecho vínculo con el poder. Pudiera parecer que el poder y el valor sólo se oponen; sin embargo no podrían existir disociados.
- Ser realizables. Una acción moral (en el ámbito político), debe ir más allá de la proyección y la disposición para realizar el bien común. Una acción moral debe inscribir su realización efectiva en lo social.

Los valores de una ética política, como se acaba de exponer, tienen una estrecha relación con el poder. Mas, ¿Qué entendemos por poder? Puede afirmarse que el poder es propiamente: "(...) la capacidad de algo o alguien de causar efectos alterando la realidad. Un hombre posee poder si tiene la capacidad de satisfacer sus deseos y cumplir sus fines, cualesquiera que éstos sean."<sup>54</sup> El poder es un

---

<sup>54</sup>*Ibidem.* p. 80.



medio privilegiado a través del cual, un individuo tiene dominio sobre sí mismo y sobre los demás, para lograr alcanzar un fin determinado. El poder es un valor extrínseco.

Sin embargo, ya de manera más concreta, el poder político puede concebirse como un poder sobre los hombres, es decir, una capacidad que va más allá de controlar sus acciones colectivas; y por ende, el poder político no es común a todos los miembros de una sociedad. Por sí mismo, este poder político restringe la libertad de quienes no lo ejercen, pero a su vez, para que el poderoso pueda ser aceptado por los otros miembros de una congregación, debe siempre alegar una justificación moral; de hecho, todo poder político cae en una ambivalencia: se busca por sí mismo y, al mismo tiempo se justifica como medio para realizar un valor.

Las sociedades antiguas se caracterizaban porque en ellas regía una política del orden, cuyos valores inmanentes ponían al individuo y al grupo social al servicio del “todo” del que forman parte; reinaba la subordinación. La única forma de servir en una sociedad ordenada, es cumplir cabalmente con la responsabilidad asignada.

Hoy en día, esta política del orden no parece haberse extinto: “Forma parte de algunas ideologías políticas que generalmente corresponden a grupos sociales cuyos intereses están más ligados al mantenimiento de la seguridad y el orden que a su transformación. Es característica de los movimientos conservadores.

Su justificación principal es la protección de la seguridad y la paz sociales, valores para todo miembro de la sociedad.”<sup>55</sup> Así, vemos que la ética del orden, puede hacer un intento por darle un sentido moral a la vida colectiva, pero no elimina la opresión. De hecho, en una sociedad que se halla sometida al poder absoluto, los valores que justifican el orden, como la vida, la seguridad y la pertenencia, dependen exclusivamente de los intereses del individuo o grupo reducido que ejerce el poder. Sin embargo, la propia condición humana, no puede reducir al hombre a un mero instrumento servil de los intereses de quienes gozan del poder, dejándole ser víctima de la coacción y la imposición del orden establecido; no

---

<sup>55</sup>*Ibidem.* p. 283.

debe perderse de vista que, en el continuo e inacabado afán del hombre por encontrar los valores supremos que han de regir su vida, éste deberá descubrir la forma de construirse a sí mismo, como un individuo que se aleja de la represión que le impone la pertenencia al orden. Así, los valores que constituirán la prioridad existencial del hombre, son aquellos que integrarán su propia dignidad irremplazable, pero siempre en estrecha relación con el bien común. Es posible también, distinguir dos grupos de valores: los valores que se consideran propiamente humanos y los valores de carácter ético.

Los valores propios del quehacer humano son aquellos que nacen del deber ser, de las potencialidades y las posibilidades del individuo: “Lo valioso, se identifica aquí, en efecto, con la afirmación del ser, de las posibilidades o potencias positivas, inherentes a la naturaleza humana. Son los valores literalmente humanistas, o del humanismo universal (el cual se halla, desde luego, más allá del humanismo histórico, limitado a un tiempo y a unas expresiones culturales, por amplias y diversas que sean).”<sup>56</sup>

Los valores humanos son aquellos propios del hombre humanizado, son valores de la libertad, la justicia, el amor, la racionalidad, la paz, la igualdad, etc., es decir, son valores propios del *homo humanus*.

Por su parte, los valores éticos son aquellos que existen para el hombre como persona, como individuo. Los valores éticos giran en torno al *ethos* (la morada interior del ser humano, la segunda naturaleza del mismo). Tanto los valores éticos como los valores humanos se encuentran íntimamente unidos, pues no existen unos desligados de los otros.

Por ejemplo, un valor ético podría manifestarse en el amor que un individuo siente por su Patria, sin embargo, si este amor rebasa los límites del respeto y la tolerancia hacia otras naciones, entonces entra en conflicto con los valores humanos que buscan a toda costa preservar la vida de todos los seres humanos y la paz mundial: “¿Qué significarían los “valores humanos” sin la dimensión ética, sin la asunción de la individualidad, sin la libertad y la conciencia moral de la persona? ¿Y qué pueden ser, a su vez, los valores éticos si ellos no se revelan en

---

<sup>56</sup>GONZÁLEZ, Juliana y Josu Landa; *Los valores Humanos en México*. (México; 1997). p. 36.

su fondo mismo como inequívocas expresiones del humanismo esencial, del deseo radical de humanización?”<sup>57</sup>

#### **d) LA ÉTICA, LA MORAL, LOS VALORES Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN.**

Hasta aquí, es posible concluir que la Ética, en tanto que ciencia, tiene como principal misión dar cuenta de las acciones morales del hombre, en un sentido de generalidad; mientras que la moral, describe la forma que tiene el hombre de conducirse en situaciones concretas. La moral, es el objeto de estudio de la ética, y tiene su expresión más veraz en valores, normas y principios que rigen la vida del hombre en sociedad. Por su parte, los valores son una forma de describir la relación que media entre el hombre y el mundo en que vive; debido a la complejidad y particularidad en que se desarrollan las diversas organizaciones de orden social, existen algunas variantes que marcan diferencias de moralidad pasando de una sociedad a otra, dependiendo de los factores de tiempo y espacio en que se desarrolle el contexto de cada una. De esta manera, los valores, permiten que el hombre se adapte de la mejor manera posible a la vida en sociedad, pero también logran construirle una individualidad que le potencia como lo que es, como lo que puede y debe ser en función su propia condición humana. Los valores son para el hombre, expresiones del bien común que parten del deseo, y éste a su vez se origina en la carencia. Sin embargo, habría que detenerse a reflexionar sobre cómo se inscribe la posibilidad ética en la vida del hombre, de una manera más específica, para después, poder establecer una

---

<sup>57</sup>*Ibídem.* p. 40.

relación entre ésta y la educación, que se inscribe como medio para afianzar, transmitir y transformar la moral de cada sociedad.

La ética, le permite al hombre percatarse, en primer término, de que no todo vale por igual, en lo que refiere a sus acciones, pues existen dentro del hombre razones capaces de legitimar o reprobar la elección de un comportamiento en especial frente a una situación determinada. La ética parte de la reflexión en la acción humana, porque el hombre es el único ser viviente que puede elegir su propia forma de vivir. Una de las primeras cosas que descubre la actividad humana, es la realidad que le hace frente, de ahí que el hombre deba enfrentar al mundo, a las cosas, para probar que él no es ninguna cosa.

El hombre quiere ser; y ese querer ser implica querer ser más, ampliar sus posibilidades en el ser, potenciar sus capacidades hasta alcanzar la plenitud: “Lo que el yo quiere es ser, acendrar y amplificar su ser. Este no es un querer entre otros, sino su querer fundante y esencial.”<sup>58</sup> De esta manera, es posible afirmar que la ética no se ocupa tanto de lo que debe hacer el hombre, ni de lo que puede hacer, como de lo que quiere hacer. ¿Por qué?

Porque el deber, viene a ser una ley impuesta desde el exterior del propio individuo, por morales heterónomas, y el “poder hacer” lleva implícito un orden más delimitado y restringido al momento de la elección. En cambio, del querer del hombre que se aparta de la irracionalidad y de la cosificación, nacen las normas y valores que constituirán a su vez, su deber y su posibilidad.

La condición ética describe y engrandece en el hombre su propia condición humana. Hay muchas formas en que puede éste relacionarse con sus semejantes, pero es sin duda, la relación ética la que persigue de manera más crítica y consciente el querer ser del hombre. Al mismo tiempo, la relación ética, reconoce al prójimo como una disponibilidad ilimitada, como una capacidad creadora que va más allá de toda forma. La ética también reconoce una forma de relación en el ámbito de lo simbólico / operativo: la comunicación racional, que es la forma general que adopta la ética para mantener la relación con los demás.

---

<sup>58</sup>SAVATER, Fernando. *Invitación a la Ética*. Op. Cit. p.27.

Cuando un individuo está dispuesto a conceder la palabra a otros, así como a dar fe de lo que espera de ellos, de lo que puede ofrecerles o lo que les reprocha, logra alejarse de la violencia para acercarse a la construcción de una relación ética. La ética, es una práctica racional del querer ser del hombre. Existen obstáculos que se anteponen a la confirmación del “yo” en un individuo, estos obstáculos le separan del otro o de los otros, sin embargo, existe una posibilidad de conciliación; lo que logra reunir al individuo con su prójimo sin dejar de lado su divergencia polémica, le devuelve al mismo tiempo su propia integridad, su posibilidad de infinitud; por eso la Ética es un empeño social; porque sólo puede existir frente a los demás: “(...) no hay relación ética más que con hombres; los besugos, las acacias y los dioses escapan a mi competencia moral.

Un pesimista ético. Tomas Hobbes, estableció como irremediable divisa *homo homini lupus*; el materialista teológico (valga la redundancia) más consecuente de la historia de la ética, Benito Spinoza, quiso algo aún más difícil y peligroso, jubilosamente desconsolador: *homo homini deus*. Pero ni lobo para el hombre, ni dios para el hombre, yo os digo *homo homini homo* y aquí creo ver la obvia (pero casi siempre oculta) raíz de la ética, pues es el hombre hombre para el hombre, es el hombre lo que hace hombre al hombre, en lo que se confirma como hombre, y merced al hombre se abre el hombre a la infinitud creadora y libre, y de este modo logra ir más allá del hombre.”<sup>59</sup> La ética es una propuesta de vida, que se da en función de valores universalizables; su única sanción obedece al dictamen de la voluntad racional del hombre.

Por cierto, una de las características de la ética consiste en que debe ocuparse del presente del hombre, no de su futuro, porque lo que éste busca en ella no es darle sentido al mañana, sino al hoy, para poder actuar y elegir oportunamente en el momento crítico que lo requiera. La ética propone un ideal. El ideal ético resulta ser inacabado, y en esto consiste su perfección; encuentra al mismo tiempo, su antítesis en todo lo que paralice al hombre.

En lo tocante al ámbito de la moral, no puede pasarse por alto que existen múltiples criterios que la orientan, dependiendo de la sociedad a que se halle

---

<sup>59</sup>*Ibidem.* p. 38.

adscrita; aún así, cabe señalar que, desde que existe la moral, el valor más general de la misma no se da en función de ninguna objetivación moral concreta, sino en aquello que se conoce como “voluntad de valor”. La voluntad de valor da origen al ideal ético.

En la voluntad de valor se deja ver que las acciones del hombre son decisiones de su autodeterminación y que no todas las acciones que realice valen por igual; además, es posible justificar de manera racional la conducta que en cada caso se prefiera.

Todo el comportamiento ético parte de la voluntad de valor, ésta, a su vez es universal, pero tiende a desarrollarse de diferente manera a partir de la particularidad de los individuos y las culturas a las que pertenecen.

Es condición indispensable para que se haga presente la voluntad de valor, que el hombre renuncie a las leyes impuestas por la coacción, y busque asumir su propia ley, siempre procurando acceder al conocimiento del bien y del mal.

Lo que es digno de desprecio en la voluntad de valor es aquello que debilita y postra al hombre fuera del umbral de su propia oportunidad de vivir como una capacidad abierta a lo posible, como un individuo autodeterminado.

El hombre éticamente bueno, debe tender siempre hacia la virtud, que es la forma de comportamiento más eficaz de la que pueden hacer uso los hombres para llegar a obtener aquello a lo que le atribuyen valor. Las virtudes pueden ser legitimadas dependiendo del tiempo y el espacio en que existan; sin embargo, existen virtudes comunes a todas las sociedades y a todas las épocas; por ejemplo, sería sumamente extraño encontrar un código moral en el que se enaltezcan la cobardía, la estupidez, la traición, etc. Hay valores comunes en cualquier grupo, por decente o “inmoral” que éste sea, ya que éstos buscan la conservación de cualquier grupo.

Las virtudes logran realizar con eficacia todo aquello que persigue la voluntad de valor, es por ello que, a lo largo de la historia de la humanidad, existen dos virtudes legitimadas como fundamentales de todo código moral: el valor o coraje y la generosidad. Sin ellas no podría existir la vida ética.

El valor es capaz de realizar el esfuerzo por el que clama la voluntad moral, al mismo tiempo que asume firmemente la decisión de la libertad; por el contrario, el cobarde es aquel que no tiene virtudes, el que nunca será capaz de atreverse a nada. Por su parte, la generosidad permite al hombre reconocer a sus semejantes y colaborar con ellos en pro de la construcción de la sociedad en que vive; el hombre generoso no permite jamás que los demás sean vistos como entidades cosificadas. Así el valor y la generosidad, logran conjuntarse en el más alto grado de la totalidad moral que el hombre es capaz de considerar: la nobleza.

En la escala moral se desprenden del valor y la generosidad dos complejos de virtudes: la dignidad y la humanidad. La dignidad permite que se afirme en el hombre su carácter autodeterminado e incondicional, pero ende, el querer del ser humano no puede ser sometido a ninguna restricción ni esclavitud.

La humanidad es para el hombre un recordatorio de que su vida, su cuerpo y sus afectos son el resultado de los valores a que aspire. La humanidad y la dignidad se hallan en estrecha relación, un vínculo indisoluble, porque cada una permite recordarle a la otra sus limitaciones. Sin dignidad, el hombre pierde su condición humana; y sin humanidad, cualquier acción que el hombre realice resulta ser indigna. La dignidad y la humanidad se consolidan en la solidaridad, que se entiende por nobleza en lo social, y en lo individual es la más alta expresión del ideal ético a que un hombre puede aspirar viviendo en sociedad. La dignidad es un valor, pero como tal, no es algo con lo que el hombre nazca, sino algo que debe adquirir para poder constituirse como tal; la dignidad es otra denominación para la capacidad que tiene el hombre de valorar, y de esta manera estriba no en su deber ser, ni tampoco en el ser; sino más bien en su “querer ser”.

Este querer ser, alude al principio de libertad en el hombre; la libertad puede entenderse en primera instancia como una cualidad de la potencia volitiva, pero yendo un poco más allá, puede asimilarse como un principio antropológico que configura todo el comportamiento del hombre. De la libertad surge la posibilidad de realización de todos los valores, es por ello que puede afirmarse que partiendo del querer ser, el hombre establece sus valores.

La dignidad le permite al individuo considerar a cada uno de sus semejantes como una entidad que se proyecta hacia un futuro de acciones y de libertad; es decir, no se considera a sí mismo ni a los otros simplemente como entes condicionados por la necesidad, la tradición y la genealogía. Gracias a la dignidad, el hombre puede rescatarse a sí mismo de la insignificancia: “Sólo los humanos podemos salvarnos de la insignificancia unos a otros. Si esperamos que el sentido de la vida nos venga de una ilusión trascendental, estamos perdidos; sólo otros seres humanos como nosotros pueden rescatarnos de la insignificancia reconociendo nuestra dignidad de seres pensantes que se saben mortales, esa es la base de la dignidad humana.”<sup>60</sup>

Los valores de los que se ha hecho referencia hasta aquí constituyen sólo una pequeña parte de la totalidad que se desprende de la voluntad de valor.

Para comprender la génesis de los valores éticos, es necesario hacer mención de la particularidad más importante que caracteriza al hombre, a saber: el amor propio. Éste es la perspectiva individual del querer ser y la autoafirmación de lo humano en las relaciones intersubjetivas. De hecho, toda moral busca dar cumplimiento a lo que el hombre es, y esto no puede darse al margen del amor propio. Así mismo, toda moral reflexiva nace del egoísmo, por increíble que parezca a simple vista. Aquí, habría que distinguir que no es lo mismo ser egoísta que ser egocéntrico. Fernando Savater establece muy atinadamente esta distinción en su libro *Ética como Amor Propio*; afirma que el egoísmo es una potenciación del *ego* o del *yo*.

No debe pensarse en el egoísta como un ser asocial que reniega de las obligaciones y responsabilidades que le impone la vida en sociedad, porque ello implicaría olvidar que el *ego* o el *yo* es una noción instituida socialmente, ya que pierde sentido fuera del marco social. El apego que pueda tener el *yo* hacia sí mismo, se da en función de su propia conservación, su beneficio y su potenciación; todo esto, no implica una disociación de lo social, ya que por el contrario, lo exige firmemente. El individuo que sabe lo que es bueno para él interioriza y refuerza las razones de la sociabilidad, por eso no puede concebirse

---

<sup>60</sup>SAVATER, Fernando. *Los caminos para la libertad; Ética y Educación*. (México; 2000) p. 37.



como asocial. Por su parte, el egocentrismo sí puede entenderse como el repliegue que un individuo tiene sobre sí mismo, excluyendo a sus semejantes y negándose al intercambio social.

El egoísmo es una muestra de amor del yo hacia sí mismo, un amor racional, ilustrado y permeado de reconocimiento hacia lo social. De hecho, la solidaridad y el altruismo cuando son efectivos, parten del principio del egoísmo, sin que ello empobrezca su valor positivo. Fernando Savater define al egoísmo como un impulso autoafirmador del propio ser, mismo que da forma al nivel individual de la voluntad.<sup>61</sup>

Y para fines teóricos, Savater trasciende del egoísmo al amor propio, porque la reflexión ética constituye la ilustración adecuada del amor propio.

Aquél que se ama a sí mismo busca a toda costa la justicia, la prudencia y la virtud en general para él y para los demás, porque así favorece y enaltece la parte más importante de sí mismo. El hombre no debe temer a amarse a sí mismo, a final de cuentas, para eso fue creado.

Aquella moral que propone al hombre sacrificarse por todo y por todos, atenta en muchas ocasiones, contra los principios éticos universales, pues en la renuncia innecesaria de sí mismo, el hombre niega la propia esencia de la ética como afán de perfeccionamiento. Sin embargo, el hombre que se ama a sí mismo (en el sentido que hemos venido manejando), debe estar consciente de que ello implica un ejercicio responsable de su libertad, para que nadie le dañe ni tampoco perjudique a otros. La libertad comienza cuando el hombre se reconoce a sí mismo como lo que es, y a partir de hacerlo, es capaz de reconocer a otros.

En resumidas cuentas, lo que Savater trae a colación no es otra cosa más que una visión que se enfrenta a la opinión común que propone a la ética como un total renunciamiento de uno mismo, un abandono del interés propio por el interés ajeno. Esta escandalizante, aunque no tan innovadora perspectiva de Fernando Savater no deja de vincular a la ética con el más profundo interés en nosotros mismos; se aleja de todo renunciamiento al propio bienestar, porque en última

---

<sup>61</sup>SAVATER, Fernando. *Ética como amor propio*. (España,; 1998), p. 30

instancia, éste no puede ser ajeno a ningún hombre. Hasta los individuos que hoy son considerados y recordados por su conducta de “santidad”, demuestran con sus actos que el hombre siempre actúa en función de un interés genuino por sí mismo.

Cualquier ética alejada de lo que los hombres quieren para ellos resulta hipócrita e impensable, porque la raíz de la ética se centra precisamente en lo contrario, es decir, en lo que los hombres quieren. La ética busca dar alguna significación a la libertad del hombre, lo cual debe estar profundamente vinculado con el “querer ser”.

En cualquier acción que realiza el individuo se hace presente el amor que puede tenerse a sí mismo; así, por ejemplo, cuando un hombre realiza algo en beneficio de alguien a quien ama, cuando realiza algo para demostrar o defender alguna idea en la que cree fervientemente, o por una obra que le importa, no está realizando algo en función del desinterés, todo lo contrario, está realizando algo con el más profundo interés en sí mismo, porque el individuo es su propio interés, es su propia obra, su propia relación y su propio ideal.

Así, se entiende desde la perspectiva de Savater, la ética como amor propio, como amor a uno mismo; se trata aquí, de un amor bien entendido, un sentimiento que impulsa al hombre a conquistar lo mejor para él: “Sabemos que el mundo de lo morboso es muy amplio y complicado, pero en general suponemos que quiere realmente se quiere a sí mismo es quien propicia una organización de su ambiente vital y de su vida misma, más acorde con lo que suponemos que es la función del hombre en el mundo, frente a suponer unas funciones que destruirían inmediatamente las relaciones de los hombres con otros y que nos llevan al destino de Calígula o a destinos parecidos.”<sup>62</sup>

La acción del hombre en función del amor propio encuentra su fundamento también en la psicología y el psicoanálisis, que explican que la mayoría de los hombres violentos y destructivos que obran contra sus semejantes o el mundo que les rodea, no sienten otra cosa que un profundo desprecio por ellos mismos, un odio que se vuelca hacia el exterior.

---

<sup>62</sup>ANTOLÍNEZ Camargo, Rafael. *Ética y Educación...Op. Cit.* p. 82.

Sólo una persona desequilibrada en su propio interior es capaz de entregarse a la destrucción, pues la agresividad (sobre todo la más irracional) se deriva de una o varias confusiones internas. La relación social sólo puede entenderse a partir del amor propio. Hasta este punto del presente trabajo, es posible entender la importancia de la constitución ética y moral del hombre; sin ella, la humanidad como tal, resulta impensable.

Gracias a la reconstrucción que se ha podido hacer hasta este momento, es posible contar ya con los elementos necesarios que nos permitirán realizar un análisis más a fondo en relación con algunas de las múltiples maneras en las que el hombre trata de humanizarse a sí mismo y a los que le rodean; dichos caminos se concretan en un solo acto, imprescindible para la preservación de las sociedades. Este acto no es otro más que la Educación.

La Educación es por sí misma un proyecto ético, por lo menos, así podemos constatarlo con los griegos, para quienes ética y educación son términos casi sinónimos, son procesos que le permiten al hombre dar cuenta de sí mismo. Es posteriormente, con el advenimiento de la moral romana, cuando aparece la escisión, se resta importancia al diálogo y se esfuma la mayéutica. De esta manera surge la necesidad de recuperar la relación perdida entre la ética y la Educación. La Educación alude, entre muchas otras cosas, a la formación de la personalidad en el hombre, a la conquista de sí mismo desde la libertad.

Cuando el hombre nace se encuentra indefenso ante el mundo, al crecer va adquiriendo los conocimientos necesarios que le ayudarán a vivir como miembro de una sociedad. Si no lo hiciera, entonces no habría diferencia alguna entre el ser humano y los animales. En este sentido, la humanidad es una condición que se adquiere, es decir, que no viene implícita en el desarrollo del individuo, sino que debe aprenderse. He aquí la función de la Educación, como un proceso que logra convertir en Hombre al mono humano.

Sin embargo, la Educación va mucho más allá de una mera adquisición de conocimientos; se da en función de la interrelación con nuestros semejantes.

Todos hemos sido educados por hombres, y algunos seremos educadores de hombres, de sujetos no de objetos, porque es posible reconocer en las generaciones más jóvenes un vacío, conocido con el nombre de “ignorancia”, que sólo podrá ser llenado gracias a la Educación que establezca la distinción entre el hombre y los animales, enseñándolo a pensar un mundo de significados que sólo puede darse en relación con otros hombres.

La educación logra potenciar las capacidades del individuo, constituyéndose como un proceso de que no da lugar al conformista determinismo: “Es la Educación precisamente la encargada de potenciar las disposiciones propias de cada cual, aprovechando a su favor y también a favor de la sociedad la disparidad de los dones heredados.”<sup>63</sup> La educación del hombre debe apuntar a darle significado a su vida como un ser inmerso en una sociedad existente.

A medida que la vida social del hombre se hizo más compleja surgió la necesidad de crear instituciones educativas con el fin de organizar, seleccionar y formular los conocimientos que debían transmitirse adecuadamente a las nuevas generaciones. Entre estos saberes se encuentran los de índole técnica, pero también los de orden ético y moral. Los hombres adultos han logrado aprender con base en su experiencia y en la educación que hayan recibido, determinadas formas de dar valor a las diferentes situaciones que se les presentan o se les han presentado; han aprendido a tomar en alta estima a cualidades como la honradez, la perseverancia, la sinceridad, la tolerancia y la amabilidad, como bienes morales, entre otros, así como reglas o normas que establecen una jerarquía entre estos valores. De igual forma, se pretende que las nuevas generaciones tengan acceso al conocimiento de los mismos.

Abarcar todos los significados que encierra en sí mismo el concepto de “Educación” resulta sumamente difícil, debido no sólo a la abstracción que lleva consigo el término, sino también a las múltiples posturas que adoptan los diferentes filósofos y teóricos de la educación. Sin embargo, en lo particular, resulta muy rescatable la manera en que John Dewey define a la misma como

---

<sup>63</sup> Cfr. SAVATER, Fernando. *El valor de Educar*. (Barcelona; 1997), p. 157.

una reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la misma, y que aumenta en gran medida, la capacidad del educando para dirigir el curso de la experiencia ulterior: “(...) En síntesis, la educación es una reconstrucción continua de la experiencia, idea que es distinta de la educación como preparación para un remoto futuro, como desenvolvimiento, como formación externa y como recapitulación del pasado. Pero, una reconstrucción (...) que mejora la anterior no sólo en el sentido técnico del hecho, sino también en su contemplación ética.”<sup>64</sup>

En Dewey, la idea de experimentar equivale a “vivir”, a comprobar y a valorar.

Así como Dewey aporta una idea interesantemente singular sobre lo que lleva consigo el proceso educativo, Hegel, por su parte, analiza también el mismo proceso y llega a concluir que la educación es la forma en que se cultiva un individuo en el seno de su propia cultura, ello implica apropiación de conocimientos y valores dados; y a pesar de que en algún punto Hegel puede llegar a vincular a la Educación con lo muerto, con lo dado, también la concibe como movimiento, como vida, como presente y anticipación del futuro. Para Hegel, el individuo adquiere lo dado, pero va más allá y no sólo se apropia de su naturaleza inorgánica, sino que también ésta tiene la posibilidad de convertirse en devenir y reflexión a partir de que se inscribe en el terreno de la autoconciencia. Aquí, la Educación es un proceso que busca lograr ciertas propiedades y aptitudes que se desprenden de la posición de las determinaciones que el espíritu tiene de sí, y el producto, la obra de la comunidad en la que se objetiva su formación y de la que dependen su adelanto y su decadencia.

A su vez, la Eticidad constituye la finalidad, la razón de ser de la Educación: “La Educación es un proceso que incluye el cultivo, la disciplina del individuo singular, así como la formación cultural que es constitución del sujeto y renovación del mundo cultural, pero dicho proceso no se detiene aquí pues se endereza a que el individuo no siga siendo algo subjetivo, sino que se haga objetivo porque sólo así es conciencia. Se trata asimismo, de un proceso que impulsa la constitución del pueblo como sujeto. (...) Es movimiento que acompaña a otro movimiento, el de la

---

<sup>64</sup> MOLERO Pintado, Antonio y Ma. Del Mar Del Pozo Andrés. *Antología Sociopedagógica: John Dewey*.(Madrid; 1998), p. 29.

eticidad.”<sup>65</sup> La educación es también un proceso necesario para la vida de los pueblos; si por ejemplo, la educación no responde a la Libertad, que viene a ser su esencia y finalidad, entonces, el pueblo se estanca y deja de proyectarse hacia el futuro.

En el proceso mismo de la Educación, confluyen tres elementos de suma importancia, a saber:

- a) La transmisión de saberes.
- b) La socialización (que es la integración del individuo a los órdenes normativos e institucionales legítimos).
- c) El desarrollo de las capacidades de cada individuo.

La Educación y la Eticidad son dos aspectos de un mismo movimiento; por ello, la educación debe ser entendida como un proceso que contribuye al desarrollo del ser humano y lo prepara para realizar su libertad genérica, al mismo tiempo que le forma para construir un mundo humano en su totalidad.

Existen otras posturas en torno al concepto de Educación, que le atribuyen a ésta un papel sumamente importante en lo que se refiere a la transformación social, tal es el caso de la teoría que Jürgen Habermas propone, y que recibe el nombre de “Acción comunicativa”. Aquí, Habermas vincula el concepto de Educación al concepto de aprendizaje, e incluye a su vez a este último en las concepciones de formación y de socialización. El concepto de Educación en Habermas va cambiando conforme fue escribiendo sus obras, y lo mismo sucedió con su concepto de Eticidad<sup>66</sup>, pues la primera está en función de la segunda, sin embargo, sea cual fuere el concepto de eticidad, para él, la Educación siempre se orienta a la crítica de las deformaciones que las sociedades capitalistas ocasionan a las formas de vida, y es también, condición necesaria para una sociedad emancipada.

Habermas dice que la formación y la socialización son procesos de aprendizaje, gracias a los cuales, las personas son capaces de adquirir las competencias

---

<sup>65</sup>YURÉN Camarena, Ma. Teresa. *Eticidad, Valores Sociales y Educación. Op Cit.* p. 58.

<sup>66</sup> Para Habermas, la Eticidad es el conjunto de las ideas de la vida aceptable, buena que conforman al núcleo de la identidad individual y colectiva. Las cuestiones propias de la Eticidad son aquellas que se refieren a valores, es decir, son evaluativas. *op. cit.* p. 91.

necesarias para interactuar y definir sus motivos de acción. Así mismo, Habermas afirma que la formación o enculturación es aquel proceso en el que, dentro de una determinada tradición cultural, un individuo se configura como sujeto capaz de tener acción y lenguaje, y por consiguiente, capaz de mantener o renovar los saberes transmitidos.

Por otra parte, Habermas define a la socialización como una red de interacción que le permite al individuo constituirse como tal, ya que le es posible asumir o renovar órdenes normativas que se materializan en instituciones o relaciones interpersonales reguladas en forma legítima. Por último, concluye: “Gracias a la formación y la socialización, el organismo queda estructurado y penetrado por plexos de sentido culturales y sociales, es decir, se configura como persona. La formación y la socialización, así como los aprendizajes que estos procesos implican constituyen al ser humano como sujeto, como individuo y como persona, sin que ello signifique que subjetividad, individualidad o personalidad sean aspectos separables, pues en el mundo de la vida y en la acción comunicativa quedan enlazados.”<sup>67</sup>

La Teoría de Habermas sostiene firmemente que el proceso de aprendizaje debe habilitar a la persona para que pueda colocarse en el papel de oyente y hablante, lo cual derivaría en un diálogo que consiste en la acción comunicativa; sin embargo, para definir lo que él entiende por “acción” se apoya en otro autor: Jean Piaget, quien afirma que la acción es el intercambio activo de un sujeto que aprende constructivamente con su medio.

Existe otra tesis acerca del concepto de Educación que llega a contraponerse a la propuesta hecha por Habermas: la postura que Paulo Freire deja ver en su *Pedagogía del Oprimido*, que probablemente fuera la primera propuesta teórica y práctica en Latinoamérica para hacer explícito el supuesto de que, alfabetizar a los oprimidos, es decir, a los individuos coaccionados de una u otra forma, significaba que ellos aprendieran a decir “su palabra”: “desde la perspectiva Freiriana, la Educación debiera ser práctica de la Libertad, acción dialogal en la que se supera

---

<sup>67</sup>*Ibídem.* p. 100.

la contradicción educador – educando porque no es un proceso que se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B.”<sup>68</sup>

Esta forma de educar, a su vez, desacredita lo que Freire llamaría *la educación bancaria*, postura en la que se concibe al educando como una vasija vacía en la que es posible depositar y archivar el saber. La educación bancaria es inherente a la cultura del silencio. Por otra parte, Freire logra mostrar en *La Pedagogía del Oprimido* un sustento teórico que gira en torno de una Educación generadora del diálogo y la palabra, como condición de la *praxis*. Así mismo, en otra de sus obras excepcionales *Pedagogía de la Autonomía*, Paulo Freire deja ver que uno de los objetivos principales de la educación consiste en propiciar las condiciones necesarias para que el educando se forme en el marco de lo moral y los valores: “La Educación que no reconoce un papel altamente formador en la rabia justa, en la rabia que protesta contra las injusticias, contra la deslealtad, contra el desamor, contra la explotación y la violencia, está equivocada.”<sup>69</sup>

Y es que, precisamente, una de las funciones de la Educación se inscribe en el ámbito de la transformación social; si una sociedad se encuentra devastada, oprimida y ha perdido su dignidad a manos de la coacción que le impone la autoridad, será sólo la Educación el elemento clave para que sus miembros se pronuncien en contra de todo antivalor y se apeguen en estricto sentido al bienestar común. La Educación que va más allá de un mero proceso de transmisión de saberes y de socialización, se convierte en formación de sujetos por y para la eticidad, misma que no es otra cosa más que ese proceso de realización de valores que mantienen fines emancipatorios, y que a su vez está determinado por la civilización y la moralidad. Al concebir a la Educación como formación del ser humano, debe encontrar que su principal objetivo sea la *praxis*, la fuente del valor, gracias a la cual, el sujeto deja a un lado la egolatría y se orienta a la realización de valores morales, como podrían ser el respeto y la tolerancia, y de valores sociales como la democracia y la justicia.

---

<sup>68</sup> *Ibidem*, p. 165.

<sup>69</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la Autonomía; saberes necesarios para la práctica educativa*. (México; 2002), p. 41.



Hasta ahora se han presentado algunas concepciones acerca de la importancia y las funciones de la Educación, y se ha comenzado a perfilar también la estrecha relación que vincula a ésta con la Ética, la moral y los valores. En lo subsiguiente, para efectos de clarificación en el presente trabajo, se hace necesario abordar cual es, concretamente, la importancia de la formación moral del sujeto, en qué consiste ésta, cómo ocurre con base en diferentes perspectivas teóricas y cuáles son las metas que debe fijarse para cumplir con la función que desde tiempos remotos le ha encomendado la propia sociedad.

#### **e) LA EDUCACIÓN MORAL**

Existen tres autores de notable importancia en lo inherente al tema de la educación moral, pues sus interesantes trabajos resultan ser útiles cuestionamientos que propician en el educador la reflexión objetiva acerca de cómo construir y desarrollar la parte moral del ser humano en un espacio concreto: la escuela.

Los trabajos de Lawrence Kohlberg, Émile Durkheim y Jean Piaget son, sin duda alguna, clásicos en materia de educación moral; y aunque no conviene pasar por alto que dichos trabajos fueron escritos bajo otro contexto social, en otro espacio y otro tiempo, distintos a los que vivimos en el México actual, es posible rescatar de ellos principios fundamentales sobre los cuales gire la reflexión que sirva como punto de partida para poner en tela de juicio lo que se vive hoy en los espacios educativos de nuestro país.

Las investigaciones que realizó Lawrence Kohlberg en lo referente a la educación moral, constituyen una invaluable contribución al desarrollo de las ciencias sociales y al campo de estudio de las humanidades. Creó la teoría del desarrollo

moral y también enunció la filosofía de la educación moral que fuera el pilar del enfoque de la comunidad justa. Fundó la escuela Cluster de Cambridge y fue su principal asesor.

En 1958 concluyó su tesis doctoral, misma que fuera una extensión de la obra de Piaget acerca del desarrollo del juicio moral en los niños. En este trabajo incluye una investigación que llevó a cabo con una muestra de niños de edades que iban de los diez a los dieciséis años; al finalizar este análisis, Kohlberg logró demostrar que era posible clasificar el razonamiento empleado por los niños para justificar sus posiciones morales en seis modelos distintos de juicio moral. Dichos modelos están relacionados con la edad (aunque no dependen exclusivamente de ésta) y pueden entenderse como niveles de juicio moral.

Ya en 1960, Kohlberg elaboró la “teoría cognitivo – evolutiva de la moralización”, y en ella explica cómo es que estas etapas se desarrollan gracias a la interacción que el individuo tenga con el ambiente que le rodea, cómo el individuo pasa al siguiente nivel, por qué razón algunos individuos alcanzan un mayor desarrollo que otros y cuál es la relación que media entre esas estructuras de base cognitiva y los sentimientos y acciones morales propios de cada persona.

La aportación más trascendente del trabajo evolutivo de Kohlberg consiste en que logró establecer la delimitación de las etapas del juicio moral.

Los trabajos de Kohlberg plantean en principio, cuestionamientos básicos: “(...) comienzan con preguntas básicas: ¿cómo debemos pensar acerca de los valores y de la enseñanza de los valores? ¿Con qué derecho los profesores enseñan valores a sus estudiantes? Si por valores un profesor entiende aquello que es relativo a cada persona (...) ¿con qué derecho pueden enseñarse a otros tales valores? Entonces, enseñar valores implicaría enseñar los propios valores del profesor a estudiantes que han desarrollado o deberían estar desarrollando valores propios. Si por valores un profesor entiende aquello que es transmitido por la sociedad a todos sus miembros, entonces ¿cómo decide legítimamente el profesor que los valores transmitidos por la sociedad son los que se deben enseñar a los estudiantes? Dada la diversidad de valores existente en la sociedad

moderna ¿cómo deciden los profesores cuáles son los valores básicos que deben enseñarse en la escuela?”<sup>70</sup>.

Con estas interrogantes, lo que pretende Kohlberg es que los profesores se percaten de la importancia que tiene el enseñar valores; además, considera indispensable que los profesores estén conscientes de que una cosa es que tengan la responsabilidad de enseñar valores a sus alumnos, y otra muy diferente es que quieran imponerles los criterios que ellos, como profesores, consideran “valiosos”.

De igual forma, Kohlberg considera que la escuela es una institución cuya función primordial consiste en mantener y transmitir los valores consensuales que establece la sociedad.

Los valores morales son los que destacan por antonomasia en esta transmisión, y Kohlberg va todavía más allá al afirmar que los principales valores morales son los valores de la justicia; para él, enseñar justicia implica ayudar a los estudiantes a desarrollar un adecuado sentido de la equidad, todo lo anterior, obviamente basado en una relación de respeto, de convencimiento, de consenso, para evitar imponer a los estudiantes ningún contenido de valor.

Por el contrario, lo que busca Kohlberg es que sea el profesor quien desarrolle el sentido innato de justicia en el niño, evento que prepara al educando para comprender mejor y posteriormente, apropiarse de los principios de justicia en los que se basa la filosofía moral de cada sociedad.

Para Kohlberg, el valor social de un enfoque evolutivo, como es su teoría, se encuentra más allá del efecto que pueda surtir sobre la conducta individual. De hecho, el principal objetivo de la educación moral debe apuntar hacia un cambio manifiesto tanto en la vida escolar, como en el desarrollo de cada educando: “La unidad de eficacia de la educación no es el individuo sino el grupo. Los valores morales de un individuo son principalmente importantes para la sociedad porque contribuyen al clima social moral, no porque inducen a conductas concretas. (...) Las clases de discusión moral (...) son limitadas, no porque no se centren en la

---

<sup>70</sup>KOHLBERG, Lawrence, F. Clark Power y Ann Higgins. *La Educación Moral según Lawrence Kohlberg*. (Barcelona; 1997), p. 28,29.

conducta moral, sino porque sólo tienen una relación limitada con la vida real de la escuela y el niño”<sup>71</sup>.

Así, para Kohlberg, la justicia que se enseña dentro de un salón de clases junto con otras asignaturas, no puede aislarse del contexto escolar que la determina, y la forma en que los educandos experimentan la vida en el salón de clases tiene un efecto modelador sobre los aprendizajes que se deriven de lo que enseñe el profesor.

Uno de los puntos sobre los cuales Kohlberg centró su atención en particular es lo que Jackson llamara “el currículum oculto”, que consiste propiamente en los aprendizajes que el niño debe adquirir dentro de la escuela para adecuarse a la vida que le va marcando ésta, y que difiere por mucho, de la vida que lleva en el hogar, pues en el seno familiar las relaciones que median entre el niño y sus familiares están condicionadas por sentimientos de afecto, además, el número de personas con las que establece contacto, es por mucho, más reducido que el número de individuos con los que debe aprender a interactuar en la comunidad escolar, en donde también se enfrenta a situaciones de coacción e imposición reguladas por el poder que tienen los profesores.

Kohlberg realizó numerosas investigaciones que le llevaron a considerar que se hacía imprescindible que el currículum oculto que se viven en las aulas pudiera transformarse en un currículum de justicia. De hecho, la mayoría de los sociólogos de la educación a partir de Durkheim, consideran que la cultura escolar tiende a ser un currículum oculto, que, de aprovecharse bien puede ser útil para desarrollar actitudes y valores en los estudiantes: “En el enfoque de la comunidad justa existe la premisa de que, con el tiempo, puede desarrollarse una cultura escolar positiva o, de manera más específica, una cultura moral positiva”.<sup>72</sup>

Afirmaba asimismo, que si lo que la sociedad pretende es educar a sus miembros más jóvenes para que valoren y profesen la justicia, lo que se requería era hacer escuelas más justas, y motivar a los estudiantes para participar activamente en la conformación de dichas escuelas.

---

<sup>71</sup>*Ibidem.* p. 34.

<sup>72</sup>*Ibidem.* p. 122.

Kohlberg consideró que el deber del profesorado consiste primeramente en determinar el currículum de la escuela, con el fin de que puedan actuar como una especie de abogados partícipes de las discusiones democráticas cuyo eje de análisis se centraba en cuestiones alejadas del currículum formal.

Consideraba también, que la educación no debía por nada del mundo, convertirse en un adoctrinamiento, sino que más bien, debía consistir en un proceso de interacción entre los estudiantes. Así, la responsabilidad moral de los profesores va más allá de lograr que los educandos asimilen la base lógica que se desprende de lo que les enseñan; la responsabilidad moral del profesorado apunta también a desarrollar la capacidad de los estudiantes para evaluar críticamente dicha base lógica.

Para Kohlberg la solución a los problemas que el currículum traía consigo, consiste precisamente en la educación democrática; y tuvo la primera oportunidad para demostrarlo en 1974, cuando se inauguró la Escuela Cluster, institución en la cual, Kohlberg estableció un sistema democrático.

Este primer intento se vio un poco frustrado, debido a que, a pesar de que se habían implementado programas de discusión moral para los estudiantes, los profesores no participaban activamente de ellos, y todo quedaba en una mera hipótesis que nunca se vio concretada.

Sin embargo, a pesar de no haber tenido éxito en esta empresa, Kohlberg obtuvo los elementos necesarios para determinar cuál había sido la falla en él, y advirtió que, tanto las autoridades de la escuela como los profesores debían ser miembros activos de las discusiones morales y estar dispuestos a cambiar su conducta cuando la situación así lo requiriera, de lo contrario, se reducirían notablemente las probabilidades de que los educandos cambiaran su conducta por haber vivido una experiencia moral significativa. Por esta razón, Kohlberg estableció que la meta principal del programa de desarrollo de la educación moral consistía en redefinir el rol que juega la autoridad escolar, así como la relación que media entre los estudiantes y el profesorado.

El enfoque que propone Kohlberg acerca de lo que llamó “comunidad justa”, representa el intento que llevó a cabo por conseguir una relación ecuánime entre “justicia” y “comunidad”.

También, advirtió que los dilemas morales son útiles cuando lo que se busca es promover el desarrollo moral en el educando, puesto que crean en la mente del individuo conflictos cognitivos y desequilibrios afectivos, pues si éste se enfrentara a un conflicto moral que al que no puede resolver fácilmente, pero que le preocupa notoriamente, es muy probable que se sienta motivado para buscar otras opciones y elabore nuevas alternativas de solución.

Sin duda, como ya se mencionó, una de las aportaciones más notorias de la teoría de Kohlberg consiste en la distinción que realizó sobre las seis etapas del juicio moral; en ellas, Kohlberg demostró que la conciencia moral del individuo no es algún aspecto innato propio del ser humano, sino que se va desarrollando de manera paulatina, pero este desarrollo debe estar orientado y regulado por situaciones que le permitan ir aprendiendo poco a poco que es un ser social, que vive dentro de una sociedad, en donde el reconocimiento de lo colectivo le proporciona a su vez, una identidad propia y autónoma.

Propiamente, Kohlberg presenta este proceso en tres niveles, que a su vez se componen de seis etapas en total:

❖ Nivel I: Preconvencional.

- Etapa 1. Moral Heterónoma: El individuo considera que lo correcto es obedecer por obedecer, sin cuestionar a la autoridad, así como también no dañar físicamente a nadie ni a nada. Las razones que tiene para hacer lo correcto están sustentadas por el temor al castigo y el poder que le representan las autoridades. Sin embargo, la perspectiva social del individuo en esta etapa lo deja ver como un ser egocéntrico que no reconoce los intereses de otras personas y piensa que todos deben opinar igual que él. Así mismo, considera a las acciones por su forma física y desconoce los intereses psicológicos de los

demás. Por último, no es capaz de discernir entre la perspectiva de la autoridad y la suya propia.

- Etapa 2. Individualismo, propósito instrumental e intercambio: En esta etapa, el individuo considera que lo correcto consiste en seguir las reglas siempre y cuando sea para su beneficio inmediato; sus acciones únicamente están orientadas al logro de sus propios intereses y a la satisfacción de sus propias necesidades, y lo más que puede hacer por los demás es permitir que hagan lo mismo. Lo correcto es lo justo, y ello se manifiesta en el intercambio equitativo. Las razones que le impulsan a hacer “lo correcto” se dan en función de sus intereses y sus necesidades, aunque reconozca que los otros individuos que se encuentran a su alrededor también tienen intereses propios. Visto desde lo social, el individuo que llega a esta etapa posee una perspectiva individualista concreta, pues está consciente de que todos van en busca de su beneficio propio y de sus intereses, de tal forma que éstos entran en conflicto hasta llegar al punto en el que lo correcto es relativo.

❖ Nivel II: Convencional.

- Etapa 3. Relaciones, Expectativas interpersonales mutuas y conformidad interpersonal: El individuo considera que lo correcto consiste en cumplir las expectativas que las demás personas tienen acerca de él y de los otros miembros del grupo en el rol que fuere, ya sea de amigo, hermano, hijo, etc. Para él, lo importante es precisamente ser bueno, lo cual puede traducirse en la preocupación que muestre por los demás y su capacidad para mantener relaciones mutuas, tales como la lealtad, la confianza, la gratitud y el respeto, entre otras. Considera que debe hacer lo correcto porque siente la necesidad de mostrarse “bueno” ante los ojos de los demás y para sí mismo, se preocupa por las personas y desea que existan reglas y autoridad que respalden la conducta que la mayoría considera “buena”. Pero, si su personalidad es

analizada desde el punto de vista social a diferencia de las características que presenta en la etapa anterior, encontraremos que ya es capaz de reconocerse a sí mismo al mismo tiempo que reconoce a otros individuos; también ya se encuentra consciente de lo que significan los sentimientos, las expectativas y los acuerdos compartidos, y que a su vez, éstos tienen prioridad sobre los intereses individuales; es capaz además, de relacionar puntos de vista y acciones en función de la compasión, es decir, de ponerse en el lugar del otro; sin embargo, aún no puede considerar la perspectiva del sistema generalizado.

- Etapa 4. Sistema social y conciencia: Aquí, lo correcto para el individuo se centra en cumplir los deberes y compromisos que reconoce y que ha aceptado; así como también el tratar por todos los medios de cumplir las leyes, siempre y cuando éstas no entren en conflicto con otras obligaciones sociales de carácter fijo; lo correcto es, además, tratar de contribuir de alguna manera con la sociedad, la institución o el grupo. Todo lo anterior lo realiza con el fin de mantener funcionando a la institución en su conjunto para evitar que colapse el sistema; de la misma manera, se siente obligado por su propia conciencia para cumplir las obligaciones definidas.

En lo que refiere al aspecto social, el individuo ya es capaz de realizar una diferenciación de los puntos de vista societarios del acuerdo o los motivos interpersonales. Adopta el punto de vista del sistema y puede definir roles y normas.

❖ Nivel III: Posconvencional o de Principios.

- Etapa 5. Contrato o utilidad social y derechos individuales: En esta etapa, lo que el individuo admite como acertado, consiste en reconocer que las personas poseen una variedad de opiniones, y que los valores o reglas son relativos a los miembros del grupo. Sin embargo, el sustento de estas reglas debe girar en torno a la imparcialidad, ya que constituyen el contrato social;



mas, algunos derechos y valores que no son relativos, como es el caso de la vida y la libertad, no dependen de la opinión pública y toda sociedad debe considerarlos como fundamentales. Lo que impulsa al individuo a comportarse de esta manera es, ciertamente, un sentido de obligación para con la ley debido al contrato social de hacer que se respeten las leyes para beneficio de todos. En esta etapa, el individuo ya va adquiriendo una perspectiva previa a la sociedad, es decir, la perspectiva de una persona racional y consciente de los valores y los derechos previos a cualquier tipo de contrato social; es capaz de integrar puntos de vista a través de mecanismos formales de acuerdo, y ya reconoce perspectivas morales y legales, aunque todavía le es difícil integrar ambas.

- Etapa 6: Principios Éticos Universales: En esta última etapa, el individuo precisa que lo correcto consiste en seguir principios éticos elegidos por él mismo, las leyes son válidas porque se basan en estos principios, y cuando las leyes violan esos principios, está consciente de que debe actuar conforme lo que dicta el principio. Es en este momento, en el que el individuo alcanza un punto de vista moral, del cual se desprenden los arreglos sociales. Su perspectiva es la de una persona que razona y es capaz de reconocer la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas no son medios, sino fines en sí mismas y, por ende, deben ser tratadas como tales.

Kohlberg llevó a cabo un estudio longitudinal de sujetos, a los que entrevistó cada cuatro años para probar que los niveles de juicio moral que identificó satisfacían los principios piagetanos de las etapas.

Al finalizar la década de los setenta, logró completar un estudio de veinte años.

Cuando terminó este estudio, Kohlberg centró todos sus esfuerzos en analizar la relación existente entre juicio y acción, tomando como punto de partida el supuesto gnoseológico socrático de que si un individuo sabe qué es lo correcto es muy probable que se incline hacia el bien. Según la explicación evolutiva que propone Kohlberg, el individuo no posee un genuino conocimiento moral hasta que

alcanza la etapa 6: “En las primeras etapas se pueden tener opiniones verdaderas pero no un auténtico conocimiento. Por ejemplo, todos los niños y adolescentes reconocen que hacer trampa está mal, pero pocos dan razones filosóficamente adecuadas (etapa 5 ó 6) por las cuales está mal. Kohlberg, como Hartshorne y May (1928-30), descubrió que el mero hecho de aceptar que era incorrecto engañar no permitía predecir si los estudiantes engañarían o no.

Lo que sí permitía predecir era la etapa moral: cuanto más alta era su etapa moral, menos probable era que los niños engañaran. De esa manera, cuando los niños tenían mejores razones para justificar su creencia de que engañar era incorrecto, mejor podían resistir la tentación de hacerlo.”<sup>73</sup> Kohlber logró establecer que existía una diferencia entre adoptar un conjunto de virtudes en abstracto y aplicar valores en un momento concreto, es decir, en una situación especial cuando entran en conflicto.

Kohlberg criticaba a los enfoques deliberados y también a los no deliberados sobre la enseñanza de los valores que tratan de imponerle a los niños una serie de valores que eran considerados por los profesores como “correctos”, pues la mayor parte de éstos resultaba ser aquellos que funcionaban para la clase media. Así, inculcar estos valores a todos los niños a pesar de que para su forma de vida no fueran contextualmente significativos era imponerlos de manera arbitraria, y además, no sólo violaba los derechos de los niños, sino también los de sus padres. Por el contrario, la propuesta de Kohlberg para la enseñanza de los valores mostraba un programa ideado para estimular una secuencia natural de desarrollo moral, pues busca más que nada el respeto a la autonomía del niño, debido a que no se enseña un contenido específico en las experiencias que viven ellos y gracias a las cuales son capaces de pasar de una etapa a otra, es decir, no son experiencias adoctrinadoras.

Un enfoque adoctrinador es aquel en el que la instrucción consiste en lograr que el educando acepte un cuerpo fijo de reglas de tal forma que se anula la capacidad que posee el individuo para adoptar una postura crítica frente a esas reglas. Sobre todo, el problema de los programas adoctrinadores es que afirman que el profesor

---

<sup>73</sup>*Ibidem.* p. 75.

es aquella autoridad que posee el conocimiento moral que los educandos deben aceptar sin cuestionamiento alguno.

Sin embargo, para Kohlberg lo ideal sería que existiese un grupo de estudiantes y educadores capaz de desarrollar sus propias posiciones de valor con ayuda de la discusión moral, y que a su vez, este grupo fuera capaz de trasladar esas posiciones a reglas y normas que regulen la conducta del grupo, siempre y cuando se establezcan las mismas gracias a una toma de decisiones consensual y democrática.

Kohlberg logró tener éxito al realizar su investigación psicológica evolutiva del juicio moral debido a que optó por definir la moral como un ámbito cognitivo específico. Cuando fundamentó su definición de juicio moral en criterios formalistas, logró limitar el dominio moral exclusivamente a juicios universales prescriptivos que dan solución a las reclamaciones que surgen entre los individuos. En un momento de su investigación, Kohlberg necesitó fundamentar conceptualmente la importancia de la escuela como contexto para el aprendizaje, así que pasó de la teoría evolutiva que se centra en el organismo individual, a la sociología de la educación. Sintió especial interés por el trabajo de Émile Durkheim, quien fuera el fundador de la escuela francesa de sociología.

Durkheim le concedía una notable importancia a la escuela, principalmente por la función que desempeña al brindarle al niño el encuadre y la ocasión que necesita para hacer el ingreso formal de éste en la sociedad en general. La escuela así contemplada, es la primera institución pública a la que el niño es enviado, ya no como un miembro más de su familia, sino como un individuo que posee una identidad propia. Durkheim se preocupa por que la escuela inicie implícitamente a las generaciones más jóvenes en el orden moral de la sociedad, lo cual no se obtiene comenzando por el estudiante de manera individual y su conducta, sino por la clase en su totalidad y su conducta grupal. Para Durkheim, no basta con que la moral conserve el pasado de la cultura de una sociedad, debe también preparar a las nuevas generaciones para el porvenir; así mismo, la educación moral cumple una función de reproducción pero también de conservación y transformación. Considera también que, la segunda infancia, es decir, cuando el

niño ingresa a la primaria, es el instante crítico para la formación del carácter moral. La familia puede ser capaz de educar para la vida moral al niño, pero sólo dentro del marco familiar, por ende, la familia es un órgano incapaz de educar al individuo para su desenvolvimiento en lo social. Cuando el niño nace es amoral, puesto que las reglas de la moralidad son externas, y no entra en contacto con ellas sino hasta determinado momento de su existencia, lo único que puede aportar el niño al nacer, son predisposiciones naturales muy generales que se determinarán dependiendo de la acción que ejerza el educador.

Ahora bien, la educación del niño comienza en el seno familiar pero, aunque la educación doméstica constituya una excelente preparación para la vida moral, su eficacia resulta ser muy reducida, sobre todo en lo concerniente al espíritu de disciplina. Hoy en día la familia es un grupo muy reducido de personas que se conocen íntimamente, que están en contacto personal a cada momento; es por ello que sus relaciones no pueden verse sometidas a ninguna reglamentación general, impersonal o inmutable, sino que siempre tienen algo de libre y cómodo que las hace rechazar cualquier reglamentación rígida. El problema es que, la moral practicada en la familia es sobre todo afectiva, cosa que no sucede con el entorno social.

Es necesario que el niño aprenda a respetar la regla, a cumplir con su deber porque se siente obligado a ello, mas no porque la sensibilidad o la afectividad le faciliten la tarea. Este aprendizaje resulta incompleto en el seno familiar, razón por la que debe darse en la escuela.

En la escuela existe un sistema de reglas que determinan la conducta del niño: debe ir regularmente a clases, cumplir con un horario, saber sus lecciones, tener modales y actitudes convenientes, etc. Todas estas obligaciones a las que debe someterse, forman en su conjunto la disciplina escolar. Es a través de la práctica de la disciplina escolar, que es posible inculcar en el niño el espíritu de disciplina.

La educación moral que responda a los deberes del individuo para con la sociedad en la que vive, es función únicamente de la escuela, y sobre todo, de la escuela pública.

Durkheim sostiene además que, formar moralmente a un niño, dista mucho de despertar en él tal o cual virtud en particular; la formación moral de un niño, en palabras del sociólogo francés: “(...) significa desarrollar e incluso constituir íntegramente, con los medios apropiados, las disposiciones generales que, una vez creadas, se diversifican fácilmente siguiendo el detalle de las relaciones humanas.”<sup>74</sup>

Para este autor, la moralidad se compone del gusto por la regularidad, es decir, los hábitos; el sentido de la autoridad moral; y el espíritu de disciplina. Éste último, se erige como el primer elemento de la moralidad, su primera disposición fundamental, misma que busca regular la conducta de los hombres. Durkheim señala que el profesor puede seguir las rutinas aburridas de la disciplina en el aula, y conferirles un significado moral al tratar a la clase como una pequeña sociedad que tiene reglas, obligaciones y un sentido de la cohesión social. La disciplina producirá resultados distintos según el modo en que se aplique, y según la idea que el profesor y los estudiantes se hagan de ella, sobre todo en el campo educativo.

La disciplina tiene una utilidad social, pues la vida social organizada presupone reglas determinadas.

De hecho, el deber cotidiano consiste en una serie de normas establecidas que aseguran el funcionamiento de la vida doméstica, profesional y cívica. Sin embargo, el deber cotidiano no es suficiente cuando la estructura social se contrapone a las necesidades irreductibles de cada individuo. En la visión de Durkheim, la disciplina aparece como un elemento esencial y constitutivo de la educación, cuya finalidad se centra en establecer limitantes a cualquier acción humana que corriese el riesgo de caer en los extremos. Para este teórico de la sociología de la educación, un “todo poderoso” no sería otra cosa más que un déspota que ni siquiera sería libre totalmente, pues seguiría siendo esclavo de sus deseos y sus anhelos.

Por ende, para Durkheim, la disciplina cumple una función privilegiada que apega al hombre a tener siempre barreras que le impidan entregarse a los excesos sin

---

<sup>74</sup> DURKHEIM, Emilio. *La Educación Moral. Op Cit.* p. 27.

razón. Los instintos y los impulsos son propios de los animales y los primitivos, más no del hombre. El verdadero hombre se distingue por su capacidad de autodominio. La acción moral debe conducir al autodominio, también debe reprimir apetitos y moderar tendencias.

Aprender a actuar moralmente es aprender a conducirse con continuidad a través de principios constantes que se contraponen a los impulsos; y así, aparece que el deber moral de la escuela consiste en formar la voluntad del hombre.

Durkheim sostiene que el hombre está hecho para vivir en un medio determinado, limitado. Dicho medio puede ser transformado por éste para que se adapte a sus necesidades, o bien, el hombre es quien termina adaptándose al medio. La disciplina tiene como función regular y contener, y al limitar al hombre contribuye a su salud moral y a su felicidad. Si faltan las limitantes, las fuerzas morales se pierden en el vacío. Así, la disciplina resulta útil tanto para la sociedad como para el individuo, pues constituye la base de toda cooperación regular.

Hasta este punto, es evidente que los individuos indisciplinados son moralmente incompletos, sin embargo, Durkheim señala que, no por el hecho de que la disciplina sea necesaria, deba ser esta misma ciega y avasalladora: “Las reglas morales deben ser investidas de autoridad, sin la cual serían ineficaces, pero a partir de cierto momento histórico esta autoridad no debe sustraerlas a la discusión, como si fueran ídolos a los cuales no pueda mirarse.”<sup>75</sup> Por desgracia, continúa Durkheim, se ha mal interpretado el concepto de “disciplina escolar”, de tal suerte que resulta imposible atribuirle a ésta un papel moral tan importante.

Se piensa a menudo que la disciplina escolar es sólo un medio para asegurar el orden y la tranquilidad de la clase: “Desde este punto de vista se ha podido, no sin razón, encontrar bárbaras esas exigencias imperativas, esa tiranía de la regla a la que se somete el niño. Se ha protestado contra esa tortura que le era impuesta al niño con el solo fin, parece, de facilitar la tarea del maestro.”<sup>76</sup> El problema de este sistema es que despierta en el niño sentimientos hostiles contra su profesor, en vez de ser un aliciente para fomentar la confianza afectuosa que debería haber

---

<sup>75</sup>*Ibidem.* p. 64.

<sup>76</sup>*Ibidem.* p. 164.

entre ellos. La verdad es que la naturaleza y la función de la disciplina Escolar son algo totalmente distinto. La disciplina es la moral de la clase, así como la moral es el pilar de una sociedad; y la clase no es otra cosa que una sociedad en pequeño, por eso debe poseer una moral propia en función del número y la naturaleza de sus miembros.

La disciplina es la moral que necesita la clase. Por esta razón, se afirma una vez más que la sociedad escolar es más parecida al modelo de sociedad de adultos que la familia; pues la sociedad escolar es más numerosa y sus miembros (maestros y alumnos) se encuentran vinculados no por sentimientos personales y afectivos, sino por razones generales y abstractas.

El deber escolar es algo más impersonal, y por ende requiere que el niño se controle y se contenga aún más. Con la disciplina escolar comienza para el niño la vida seria. Una clase que carece de disciplina, es una clase que carece de moral, y los efectos no se hacen esperar: cuando los niños no se sienten contenidos entran en una inquietud que los impacienta ante cualquier intento de limitarlos, y su conducta se resiente dentro y fuera de la escuela. Pero sobre todo, en la escuela, esta efervescencia constituye un grave peligro moral, porque es colectiva. Al ser la clase una pequeña sociedad, sus miembros no se comportan como lo haría si estuvieran solos, cada uno aislado, sino que todos influyen sobre cada uno. Y lo peor: cuando la acción es colectiva amplifica por igual al bien y al mal.

La inmoralidad se desarrolla más fácilmente en las masas, pues Durkheim asegura que la multitud mata fácilmente.

Un niño que carece de límites y obligaciones es un niño anormal, pero tampoco hay que rayar en los extremos, pues la disciplina no debe caer en la exageración, como bien ha venido explicando Durkheim, porque sería contraria a los intereses de la verdadera disciplina, pues el niño, o ve en la disciplina llevada al extremo medidas odiosas o absurdas que lo aburren y lo fastidian, o se somete pasivamente a las reglas y sólo hará las cosas cuando se las ordenen, volviéndose así un ser sin voluntad.

La disciplina llevada al extremo es capaz de convertir al individuo en un rebelde o en un reprimido moral, es por ello que el maestro debe aprender a contenerse y

usar la disciplina de forma útil y equilibrada. Así, el niño sólo podrá beneficiarse de la disciplina que reciba por parte de una autoridad moral; para ello, el maestro debe ganarse su respeto, y sólo puede hacerlo si cree, más allá de sí mismo, en su tarea y en la grandeza de ésta. No hay que olvidar que el temor al castigo es algo muy distinto al respeto que uno siente por la autoridad moral.

El segundo elemento de la moralidad, desde la perspectiva durkheimiana consiste en la adhesión de los individuos a un grupo social, que puede ser la patria, la familia o la humanidad, aquí, la tarea de la educación moral consiste en ligar al niño con la sociedad que inmediatamente lo rodea. La escuela es el único medio moral en el que el niño puede aprender metódicamente a conocer a su patria y a amarla. Para esto, la Patria no es el estado receloso y egoísta que sólo reconoce su propio interés; por el contrario, la Patria es la aproximación a una sociedad humana.

Las reglas morales de cada sociedad tienen una autoridad que las respalda y que también es otorgada por la misma sociedad. Se entiende que la autoridad es un carácter del cual un ser, real o ideal se encuentra representado por determinados individuos.

La autoridad puede ser real o irreal porque se encuentra depositada en los espíritus y no en las cosas.

Los individuos investidos de autoridad son considerados por los otros miembros de la sociedad como seres dotados de poderes superiores a los que se atribuyen a sí mismos. El profesor representa una autoridad moral frente al grupo de escolares.

Durkheim sigue diciendo que resulta indispensable alimentar en el niño el espíritu de disciplina; esta es tarea primordial del educador y no debe abandonarla nunca, por el contrario, debe disciplinar la energía moral, al mismo tiempo que despertarla y desarrollarla. Es preciso motivar a los individuos para que logren fines colectivos, pues, a su vez, tendrán que ligarse a estos fines, por ello, es necesario hacerles amar un ideal social y despertar ante todo, la fe en un ideal común. También es imprescindible que se les presente a los niños las nuevas ideas que van surgiendo en relación con la justicia y la solidaridad, para que entren en comunión con estas



nuevas concepciones y se convenzan de amarlas; sin embargo, no deben sentir enojo o cólera por las ideas o prácticas del pasado, sino comprender que fueron el antecedente de lo que hoy conocen; para Durkheim, esta es la finalidad más urgente de la educación moral.

Otro de los preceptos que sostiene el creador de esta tesis en su obra *La Educación Moral*, consiste en que el enseñar Moral va más allá de predicarla o inculcarla: enseñar moral consiste en explicarla. Si al niño se le niega cualquier explicación de esta índole, lo condenamos a una moralidad incompleta e inferior. Por el contrario, es necesario hacer que el niño comprenda las razones de las reglas que debe seguir, pues no sólo debe conocer cuáles son sus deberes y obligaciones, sino que es necesario que también sepa cuáles las razones de dichos deberes y dichas obligaciones. Para formar moralmente al niño, no es suficiente repetirle una y otra vez frases trilladas, generales y válidas para todo tiempo y lugar; sino que es indispensable mostrarle y hacerle comprender su país y su época; es necesario hacerle sentir las necesidades que aquejan a su patria en su momento actual e iniciarlo en su vida. Es así como, según Durkheim, podrá preparársele al niño para ocupar su lugar en las obras colectivas que lo esperan. Durkheim concluye que el educador debe amar la obra que se le encomienda con la formación moral de un niño; sin embargo, para que esto pase, es preciso que vaya más allá de dar unas cuantas horas a la semana alguna clase de "moral", pues en esta forma tan intermitente es imposible dejar en el educando una huella profunda en razón de lo enseñado. La educación moral no se da sólo en una clase, es constante.

La formación moral debe mezclarse con toda la vida escolar, de igual manera que la moral misma se mezcla con toda la trama de la vida en sociedad.

Durkheim afirma también que, para que el niño acepte por sí mismo una regla, es condición que sienta la autoridad moral que le contiene y sólo aprende a conocerla a través de la relación que establezca su profesor con él; a su vez, el maestro encuentra su autoridad moral en la idea que tiene de su tarea.

El tercer elemento de la moralidad que propone Durkheim es la Autonomía, que para él, implica la voluntad de cumplir con el deber moral porque la razón lo ordena, mas no por alguna coacción externa.

Fomentar el elemento de autonomía racional en el individuo requiere una educación moral que sea capaz de explicar la razón subyacente a las obligaciones sociales, no una educación moral que predique o adoctrine.

Si se pasara por alto este tercer elemento de la moralidad, el modelo colectivista que propone Durkheim, únicamente favorecería la conformidad y la heteronomía.

Por lo expuesto hasta ahora, es evidente que para Durkheim lo colectivo prevalece sobre lo individual; pero si retomamos lo que se revisó anteriormente con la propuesta de Kohlberg, puede apreciarse que el modelo que propone Durkheim puede ser muy útil para crear un grupo de educandos que se comporten como es debido según un código moral convencional, pero no es probable que estimule el desarrollo del educando hacia las etapas posconvencionales de la moral basada en principios, ya que los estudiantes se sentirían sumamente comprometidos con la colectividad y relegarían sobremanera las necesidades legítimas de cada individuo.

Sin embargo, la tesis que sustenta Kohlberg llega a coincidir en mucho (salvo por el aspecto antes mencionado) con la propuesta que hace Durkheim.

En ambos modelos, lo colectivo prevalece sobre lo individual; se insiste en que la disciplina de la clase se da en función del respeto por las reglas; se establece un vínculo que une al grupo como un cuerpo social más importante que el "yo"; se fomenta la responsabilidad colectiva por las acciones de cada uno de los miembros de la clase; y el profesor representa ante el grupo a la sociedad en su conjunto. Kohlberg democratizó la teoría de Durkheim para que pudiera complementar mejor y más fácilmente sus concepciones acerca de cómo debería realizarse la educación moral. Kohlberg se sintió sumamente atraído por el modelo de Durkheim, gracias al poder de lo colectivo que éste sugiere.

Empero, la teoría de Kohlberg del desarrollo moral antepone el respeto por los derechos del individuo como pilar del interés moral, mas no por ello deifica a la

individualidad, sino que más bien supone el desarrollo del razonamiento y la acción morales como algo filosóficamente autónomo. Por lo anterior, Kohlberg, al considerar que los postulados de Durkheim devaluaban psicológicamente al individuo, se apoyó en la filosofía de John Dewey para reconocer que una comunidad vital no es una amenaza para la individualidad, sino el único contexto en el que se puede desarrollar plenamente el “yo”.

Kohlberg se apropió del modelo de Durkheim, y lo complementó con las ideas que le aportaron Dewey y Rousseau acerca de la formación moral del individuo, con todo ello, Kohlberg logró establecer una fórmula para corregir el desequilibrio que surge del hecho de enfocarse únicamente en el desarrollo moral individual: “Efectivamente, Kohlberg dice que los individuos construyen sus propios modos de juicio moral, que no son simples reflexiones o internalizaciones de los valores societarios o los arreglos institucionales. La mayoría de los programas de educación moral (incluido el de Durkheim) pueden ser criticados por no respetar en medida suficiente la autonomía del desarrollo moral ni promover activamente ese desarrollo. Pero esas observaciones no implican que el mejor medio para la educación moral sea concentrarse únicamente en promover el juicio moral individual o el sentido de la individualidad, aparte de los vínculos con la sociedad”<sup>77</sup>.

Está claro que, al evaluar las propuestas de teóricos como Durkheim y Kohlberg es posible rescatar los elementos claves para enriquecer el amplio concepto acerca de la educación moral, puesto que, al complementarse sus visiones dan lugar a una perspectiva más amplia, capaz de abordar este problema en el mayor número de sus aspectos.

Siguiendo esta línea, conviene también revisar lo que Jean Piaget escribió acerca del tema y que además, se vincula en gran parte (aunque también difiere en numerosos aspectos) con la tesis de Durkheim, y a su vez, Kohlberg retoma sus investigaciones sobre psicogenética para elaborar su teoría del juicio moral.

Jean Piaget es considerado como uno de los más importantes psicólogos evolutivos. “Es zoólogo por vocación, epistemólogo por afición y lógico por su

---

<sup>77</sup>*Ibidem.* p. 67.

método”<sup>78</sup>. Su contribución a este respecto es sumamente importante, tanto por la originalidad de su teoría y método, como por la variedad y amplitud que reflejan sus investigaciones. Piaget considera que el origen de los valores humanos fundamentales puede encontrarse en sus conceptos del orden cósmico y en su propia filosofía de la vida; así mismo, sugiere que es posible explicar los valores básicos considerando que éstos siguen un esquema evolutivo.

Sobre la educación moral, Piaget considera que existen varios tipos de procedimientos para llevarla a cabo, desde diferentes puntos de vista:

- ❖ Desde el punto de vista del fin perseguido: Evidentemente el método será distinto dependiendo de si se desea formar un individuo libre o un individuo sometido.
- ❖ Desde el punto de vista de la Técnica: Dado un mismo fin es posible concebir diferentes técnicas. Tomando como referente la autonomía de la conciencia, cabe reflexionar sobre si realmente es efectiva de una enseñanza oral de la moral, o conviene más una educación completamente activa.
- ❖ Desde el punto de vista del dominio moral que se examine: Puede ponerse en tela de juicio si un procedimiento en específico, que resulta muy efectivo para desarrollar las virtudes intelectuales, puede resultar igual de útil para la educación de la responsabilidad o del carácter.

Según Jean Piaget, la cuestión principal consiste en conocer cuáles son las disponibilidades del niño, y esto es aún más importante que los fines que se proponga alcanzar la educación moral, aún más importante que las técnicas que se utilicen y que los dominios a los que se apliquen estas técnicas. Jean Piaget establece que la realidad moral no es innata; con lo único que nace el ser humano es con disposiciones: “(...) Lo que es dado en la constitución psicobiológica del individuo como tal, son las disposiciones, las tendencias afectivas y activas: la simpatía y el temor - componentes del respeto - y las raíces instintivas de la sociabilidad; de la subordinación, de la imitación, etc., y sobre todo esa capacidad

---

<sup>78</sup> SAMANIEGO Araujo, Maricruz. *Materiales de Lectura. Psicología de la Educación II*. p. 35.

indefinida de afecto que le permitirá al niño amar un ideal como amar a sus padres y tender al bien y a la sociedad de sus semejantes”<sup>79</sup>.

No obstante, estas fuerzas permanecen latentes, en estado anárquico y necesitan ser despertadas, lo cual sólo puede ocurrir gracias a la acción que ejerce sobre el niño la disciplina normativa; ella hará que se construyan las realidades morales; pero esto sólo puede ocurrir cuando el individuo entra en contacto con otros individuos, por esto mismo, la moral no es única, no es una sola, porque existirán tantos tipos de reacciones morales como tipos de relaciones sociales haya entre el individuo y el medio que le rodea. Dependiendo de la educación moral que se emplee, será la forma en que se moldeen las conciencias y se determinen las conductas de diversas maneras.

Para Piaget, el respeto representa un sentimiento primordial gracias al cual es posible adquirir las nociones morales, pues para desarrollar la conciencia de la obligación es preciso que exista en primer término, un individuo que dé consignas a otro, y segundo término, es necesario que el individuo que recibe las consignas respete al individuo del que emanan; es decir, que resulta imprescindible que el niño respete a sus padres y a sus maestros para que acepte los preceptos que provengan de ellos, y a su vez, estos se conviertan en obligaciones para él.

Piaget distingue entre dos tipos de respeto: el respeto unilateral y el respeto mutuo.

El respeto unilateral es aquel que implica una desigualdad entre el niño y la autoridad, es el respeto del pequeño por sus mayores. Este tipo de respeto lleva consigo una coacción que ejerce el adulto sobre el niño, es lo que Piaget denominó “relación de presión”.

Por otra parte, el respeto mutuo es aquel en el que los individuos se respetan de forma recíproca, no media ninguna relación de imposición o coerción y da lugar a una relación de cooperación. A su vez, tanto el respeto unilateral como el respeto mutuo dan origen a dos tipos de morales.

---

<sup>79</sup>PIAGET, Jean; Peter Petersen; Helen Wodehouse; *et al.* *La Nueva Educación Moral*. (México; 1967), p.9.

La moral que resulta del respeto unilateral es esencialmente heterónoma, y la moral que se origina en el respeto mutuo es una moral de relaciones de cooperación.

A su vez, existen dos tipos de reglas que van a la par de los dos tipos de respeto: una es la regla que proviene del exterior, la que se le impone al niño y se le presiona para que la obedezca; esta regla es heterónoma. En contraposición a ésta, existe una regla de carácter interior, misma que dirige a una transformación real de la conducta espontánea. Los efectos que surte en la educación moral del individuo cualquier aplicación de los tipos de respeto, produce resultados distintos, por ejemplo la imposición adulta que resulta del respeto unilateral, no es capaz de reprimir el egocentrismo infantil; por otro lado, la cooperación que se deriva del respeto mutuo logra que se constituya la verdadera personalidad del individuo, es decir que conlleva a la sumisión efectiva del yo a las normas establecidas como buenas, como aceptables.

La personalidad y la autonomía son indisociables; tanto como también resultan serlo el egocentrismo y la heteronomía. Piaget sostiene en su tesis que e en el niño coexisten al mismo tiempo dos tipos de moral: "(...) no hay exageración al hablar de dos morales coexistentes en el niño y cuyos caracteres de heteronomía y de autonomía conducen a evaluaciones y a conductas muy diferentes. (...) A la moral de la heteronomía y del respeto unilateral corresponde más o menos la moral de las prescripciones y de las interdicciones rituales (tabúes), propias de las sociedades llamadas primitivas en las cuales el respeto a la costumbre encarnada en los ancianos prevalece sobre toda manifestación de la personalidad. La moral de la cooperación, por el contrario, es un producto relativamente reciente de la diferenciación social y del individualismo que es resultado del tipo civilizado de solidaridad. En nuestras sociedades, por consiguiente, el contenido mismo de la moral es, en suma, el de la cooperación"<sup>80</sup>. Para Piaget, el fin legítimo de la educación moral consiste en desarrollar personalidades autónomas aptas para la cooperación.

---

<sup>80</sup>*Ibidem.* Pp. 17,18.

La autonomía es un elemento clave en la propuesta piagetana, pero como él mismo deja ver, no se trata de una autonomía que sirve a fines individualistas exclusivamente, sino de una autonomía que nunca pierde de vista el ideal social. Piaget conoció y analizó a conciencia la obra de Durkheim, de hecho, considera que *La Educación Moral*, obra póstuma del sociólogo, resulta particularmente instructiva pues lo que pretende formar Durkheim son personalidades libres y autónomas: busca conseguir que el individuo alcance la moral de cooperación por medio de la autoridad. Piaget se siente particularmente atraído por la tesis que maneja Durkheim acerca de cómo el adulto debe representar una autoridad moral para el niño, y también sobre la forma en que deben emplearse los castigos y las sanciones escolares; y a pesar de no coincidir completamente con el sociólogo, Piaget afirma lo siguiente: “Durkheim, en lo que concierne a la disciplina pretende recurrir sólo a la autoridad del maestro y a las reglas de la escuela, en tanto que institución adulta. Es necesario que el niño sienta una voluntad superior a la suya, y es necesario que cada una de estas actividades esté limitada y canalizada por ese sistema de prescripciones y de prohibiciones que son las reglas escolares. Es necesario, por otra parte, que a través del maestro, sólo la ley sea respetada y toda disciplina debe tender a ese culto a la ley como tal. De aquí, la necesidad de los castigos escolares, constituyendo la sanción la manera tangible de subrayar la censura, teniendo ésta, a su vez, como función sostener y reforzar el respeto a la ley.”<sup>81</sup>

Piaget retoma de Durkheim los postulados significativos de su obra que hacen alusión a la formación del individuo en función de la colectividad; sin embargo, difiere de éste al considerar que la educación moral que se basa en el respeto exclusivo del adulto o de las reglas adultas deja de lado el dato esencial que aporta la psicología que establece que en el niño coexisten dos tipos de moral; por ende, el error que comete Durkheim es pasar por alto lo anterior, según Piaget, y de esta manera, los procedimientos educativos que se fundamentan expresamente en el respeto unilateral abandonan la mitad (y no la que menos importa) de “los profundos resortes del alma infantil.”

---

<sup>81</sup>*Ibidem*. Pp. 21,22.

Otra de las cuestiones en las que Piaget difiere de la propuesta que hace Durkheim consiste propiamente en que el autor de la ya tradicional *Educación Moral* parece pasar por alto que la moral de los adultos, la moral civilizada es más parecida a la moral de los niños entre sí, (a la moral del respeto mutuo y a la cooperación), que a la moral de autoridad que se utiliza para desarrollar el espíritu de los niños.

Piaget se pregunta si no será una equivocación confundir bajo la noción del respeto único por la regla, a situaciones tan diferentes como pueden ser la presión unilateral y la libre cooperación de espíritus autónomos.

En lo que refiere a la adhesión a los grupos sociales y a la autonomía de la voluntad (segundo y tercer elementos de la moralidad según Durkheim), Piaget considera que Durkheim comete otra equivocación, pues la experiencia verdadera que puedan vivir los estudiantes puede ser más fructífera que la palabra del maestro, aunque éste se haya ganado el respeto del grupo.

En otros aspectos relacionados con los procedimientos de la educación moral, Piaget habla de cómo se adquiere ésta de manera verbal, y afirma que existe un gran número de variedades en las formas de enseñar la moral a través de la palabra, estas variedades pueden ir de lo más verbal a lo más activo, entendiendo a lo primero (lo verbal) como lo más impregnado de presión espiritual adulta, y a lo segundo (lo activo) como lo más directo y cercano al niño.

En primer término se ubica la “lección de moral”, que se desprende de un programa sistemático que abarca los principales aspectos de la moral práctica.

En segundo lugar se encuentran las conversaciones morales que se dan en forma de relatos o comentarios acerca de ejemplos que han ocurrido en la historia o se plasman en la literatura.

Posteriormente se localiza la posición que busca enseñar valores y principios utilizando para ello el currículum oculto.

Por último, Piaget muestra especial interés por un cuarto procedimiento que consiste en no hablar de moral a los niños, a menos que se trate de experiencias efectivas vividas por ellos; en este procedimiento, la lección es una conversación



provocada por las circunstancias repentinas del “self – government”<sup>82</sup> o del trabajo en grupos; en este procedimiento el trabajo de la clase descansa sobre la actividad del niño.

Cuando ocurre una situación desagradable dentro del grupo, los niños se reúnen formando una asamblea para discutir acerca del impacto que tuvo entre ellos el acontecimiento que originó la discusión; pero casi siempre, estas discusiones llegan a buscar el punto de vista del educador; sólo entonces el profesor está en posición de dar una lección provechosa, en lugar de intervenir desde el exterior arriesgándose a no ser escuchado o comprendido. Piaget describe también cuál es la utilidad de los métodos “activos” de la educación moral. Dice, que la escuela activa aplica el principio de que las materias o asignaturas que deben enseñársele al niño, no deben ser impuestas desde el exterior, sino que más bien él es quien debe descubrirlas a través de una verdadera investigación y una actividad espontánea. Para Piaget, el concepto de “actividad” se opone en su totalidad al concepto de “Receptividad”. En la escuela activa la educación moral busca que el niño realice experiencias morales, ya que la clase, el aula, y toda la institución educativa provee el medio propicio para el desarrollo de estas experiencias. En la escuela activa, la educación moral no forma parte del currículum real, pero sí del currículum oculto.

En contraposición, la escuela tradicional prohíbe la comunicación entre los niños y casi no existe la colaboración, pues en la clase todos se dedican a escuchar al maestro, haciendo de ésta sólo una suma de individuos, pero no una sociedad. La educación verdaderamente moral exige que exista la interacción de los miembros de la clase, exige cooperación en el trabajo escolar, pues estas condiciones son el más fecundo y eficiente procedimiento para la formación moral: “(...) la clase forma una sociedad real, una asociación que descansa sobre el trabajo en común de sus miembros, es muy natural confiar a los mismos niños la organización de esta sociedad. Laborando ellos mismos las leyes que han de reglamentar la disciplina escolar, eligiendo ellos mismos el gobierno que haya de encargarse de ejecutar

---

<sup>82</sup> El self-government es entendido por Piaget como la noción de autodomínio o autogobierno por parte de los niños. *op. cit.* p. 23.

esas leyes y constituyendo ellos mismos el poder judicial que ha de tener por función la represión de los delitos, los niños adquieren la posibilidad de aprender por la experiencia lo que es la obediencia a la regla, la adhesión al grupo social y la responsabilidad individual”<sup>83</sup>. Así mismo, una de las características principales de la escuela activa consiste en que no busca imponer por autoridad aquellos conocimientos que el niño sea capaz de descubrir por sí mismo.

Aquí, la labor de los profesores consiste en crear un medio social expresamente de carácter infantil que le permita a los niños vivir las experiencias que necesitan; y concretamente, en el caso de la educación moral, la tarea del educador consiste en brindar un buen ejemplo a sus alumnos, pues en educación el ejemplo lo es todo, además de cooperar junto con su clase, porque las relaciones entre sus miembros constituyen la verdadera fuente de los imperativos morales.

En lo tocante a la educación en valores, Piaget opina sobre el caso concreto del desarrollo en los niños de valores como la honestidad, que todo lo que se sabe (hasta el momento en que Piaget escribe sus consideraciones) acerca de la psicología del niño, deja ver que el pensamiento infantil no se inclina espontáneamente ni a la objetividad ni a la veracidad, porque el niño es por naturaleza egocéntrico y no comprenderá el valor de la verdad ni la obligación de la honestidad mientras no consiga socializar su pensamiento.

El niño no es capaz de sumar a su personalidad una ley que no comprende interiormente (en este caso se trata de que sea sincero y honesto en sus testimonios), y sigue dominado por las tendencias naturales que se inclinan al egocentrismo en su mentalidad. Sólo la acción común es la única que puede hacer comprender al niño lo que es la mentira en la realidad y cuál es el valor social de la verdad.

Para Piaget, tanto las recompensas como los castigos son un signo evidente de heteronomía moral, con ello difiere nuevamente de la posición de Durkheim, quien les atribuye una función específica a cada uno de estos elementos, sobre todo a los castigos, cuando son bien entendidos, bien planificados y bien aplicados.

---

<sup>83</sup> *Ibidem.* p. 36.

Por último, Piaget concluye diciendo que, la educación moral debe tener en cuenta al niño, razón por la cual los métodos de la escuela activa le parecen mejores que los demás, aunque deja ver la necesidad de nuevas investigaciones que, con base en nuevas experimentaciones logren emular teorías convincentes dignas de ponerse en práctica.

## **f) EDUCACIÓN EN VALORES.**

Hemos visto hasta ahora que los riesgos que se corre si la educación moral no se concreta de una forma adecuada, pueden ser fatales tanto para el desarrollo del individuo como persona, como para el buen funcionamiento de una sociedad. Sin embargo, faltaría todavía concretar, desde la perspectiva de la educación moral ¿cómo es que debe abordarse el tema de los valores?. La Educación, como ya sabemos, es un proceso de carácter formativo que incluye y también supera a otros procesos como el de la socialización, la enculturación y el cultivo. Estos procesos resultan insuficientes si lo que se pretende es formar a un individuo realizador de valores. Con “Formar” buscamos referirnos al proceso mediante el cual, el sujeto es capaz de constituirse como tal, partiendo de sus objetivaciones: “La formación implica la adquisición de competencias para plantearse problemas (y no sólo para resolver problemas conforme a ciertos esquemas aprendidos) para enfrentar situaciones inéditas y para participar de manera intencional, reflexiva, crítica y creativa en la preservación, generación y transformación de la cultura, así como en la organización, desarrollo, crítica y transformación de los órdenes normativos sociales”<sup>84</sup>.

La formación le permite al hombre situarse en un presente ecléctico, al que debe darle un significado sin perder de vista lo que vendrá después, por ello, la formación es un proceso que no puede darse al margen de la conciencia de la historicidad del ser humano, ni tampoco de la síntesis sujeto – objeto.

---

<sup>84</sup>YURÉN Camarena, Ma. Teresa. *op. cit.* p. 252.

Una educación escolar que se propicie conforme a valores ayuda a que el individuo deje de ser un simple objeto de influencia, y se constituye entonces, como sujeto. Educar en valores va mucho más allá de transmitirle al educando cierta información que se le imponga de manera externa con un contenido alusivo a “valores”. Existen condiciones que propician la educación en valores; la primera de ellas sería una estructura escolar que, con base en el principio de igualdad ante la ley e igualdad en los derechos, logre propiciar un movimiento en el que la particularidad se refleje en la generalidad, y que a su vez, se erija como un medio ambiente cargado de valor en el que el educando pueda ser socializado.

La segunda condición que hace propicio el clima de la educación en valores está constituida por los métodos pedagógicos que puedan facilitar los aprendizajes necesarios, no sólo para el desarrollo moral e intelectual del educando, sino también para que sea capaz de adquirir las habilidades, competencias y hábitos que le hagan partícipe activo en la creación cultural, y, en consecuencia, en la realización de valores. La tercera condición tiene que ver con la forma en que se le presentan al educando los contenidos valorales (recordemos la propuesta de Piaget); aquí, práctica y didáctica constituyen las condiciones últimas de posibilidad de la educación conforme a valores, siempre y cuando en ellas se tenga la capacidad de resistirse a las tendencias hegemónicas que degradan por sí mismas la dignidad humana. Educar en valores a las nuevas generaciones no es una tarea fácil, sin embargo, ello no quiere decir que sea una empresa imposible de lograr. La dignificación del hombre consiste en el conjunto de rasgos que hacen del ser humano un sistema creado, creador y autocreador. Los educadores debemos estar conscientes los riesgos que conlleva omitir esta formación moral en los estudiantes, riesgos que a su vez constituyen un peligro moral y hasta físico para cualquier sociedad que busque alejarse de la barbarie o de la tecnocracia; y una vez que estemos convencidos de que nuestra tarea estriba en darle forma humana al Hombre, podremos ocuparnos de formar conciencias inmersas en la solidaridad, la justicia, la honestidad, la autonomía, la dignidad, la tolerancia, y en todas las formas posibles de valor que fundamentan el bienestar colectivo e individual.



## **CAPÍTULO II**

# **LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS.**

### **2. CAPÍTULO III: LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS.**

Es muy probable que la institución más importante para la formación de docentes de educación básica en el país es y haya sido la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, en ella se han gestado, desde el siglo antepasado, un sinnúmero de profesores que han impartido clases en las escuelas primarias mexicanas, y sobre todo en el Distrito Federal. Es ahí donde se imparte la Licenciatura en Educación Primaria, cuya principal finalidad es la de preparar de manera física, moral y académica a los maestros que tienen a su cargo la responsabilidad de enfrentar los retos que impone la educación primaria actualmente.

Antes de exponer formalmente los antecedentes históricos de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, es prudente realizar un breve recorrido histórico que permita ubicar, en términos de temporalidad, la situación por la que atravesaba el incipiente sistema educativo de nuestro país a mediados del siglo XIX y principios del siglo XX; de esta manera, a medida en que se avance hacia su consolidación actual, será más evidente el contexto bajo el cual se rigen ahora las políticas educativas dominantes en la educación Normal.

Así, en este recorrido histórico se presenta de manera concreta desde la creación y el surgimiento de las primeras escuelas Normales, (pasando por el análisis político, económico y social de la situación magisterial y las reformas más significativas en materia curricular, que han orientado el curso de la educación normal en México) hasta la situación actual que enmarca a la educación nacional a través de una de sus principales escuelas formadoras de docentes para la escuela primaria: la BENM.

Lo anterior tiene como objetivo proveer a este trabajo de un contexto social e institucional, en lo referente a dicha escuela.

## **2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS.**

**a) LAS ESCUELAS LANCASTERIANAS:  
PRIMERAS FORMADORAS DE MAESTROS.**

El desarrollo del sistema educativo mexicano se ha conformado, al igual que la historia general de nuestra nación, a través de la evolución de los ámbitos económico, político y social. En cada periodo histórico puede apreciarse la predominancia de una corriente filosófica y social acorde a la distribución de la riqueza y el poder. A finales del siglo XIX, nacía en nuestro país una burguesía que pretendía contar con hombres activos y prácticos, educados en la cientificidad y desprendidos de las dogmáticas doctrinas clericales que frenaban el progreso; esta nueva manera de concebir al ciudadano debería impulsar notoriamente el desarrollo industrial del país, pero para conseguir tal fin era necesario pensar en una educación que pudiera alcanzar al mayor número posible de mexicanos, y esto, a su vez, hacía patente la necesidad de contar con maestros especialmente preparados para desempeñar la labor educativa perseguida, pues la instrucción (sobre todo la que se daba en la escuela primaria) había quedado hasta ahora en manos del clero o de personas preparadas por él, lo cual no era nada conveniente para emprender la búsqueda de los medios para la realización del nuevo ideal educativo.

Pero, desafortunadamente, la burguesía no poseía aún ni el poder, ni los recursos económicos necesarios para llevar a la práctica sus propuestas educativas (la formación de maestros de instrucción primaria, por ejemplo), debido a que todavía no alcanzaba un grado de desarrollo óptimo porque se trataba de una clase social apenas en proceso de consolidación.

En el año de 1819 llegó a la capital de nuestro país el sistema de enseñanza mutua de Lancaster y Bell, teniendo como precursor al profesor Andrés González Millán. La escuela Lancasteriana o “mutualista” proporcionó instrucción elemental, pero además se encargaba de preparar profesores que pudieran continuar con dicha labor educativa.



El sistema que se manejaba en la escuela Lancasteriana permitía que los alumnos de mayor edad hicieran llegar a los menos avanzados las preguntas formuladas por el maestro.

Estos alumnos que coordinaban el trabajo en clase, recibían el nombre de “monitores”. “(...) Así pues, en cierta forma, la escuela lancasteriana instruía a algunos jóvenes para la tarea de maestro, por lo que puede decirse, que cumplió en parte con las tareas de una escuela normal.”<sup>1</sup> Las escuelas Lancasterianas atendían principalmente a niños mexicanos de clase media, y también a algunos sectores de la pequeña burguesía, por lo que los hijos de los campesinos y de la clase baja no tenían acceso a esta educación. Estas escuelas lancasterianas fueron las primeras escuelas en formar maestros laicos, a pesar de que en ellas se enseñaba el catecismo.

Durante el gobierno de Iturbide, la Compañía Lancasteriana instituyó su primera escuela llamada “El Sol” en lo que fuera conocida como la Sala del Secreto del Santo Oficio, en tiempos de la Inquisición, e inició sus funciones propiamente, el 1º de septiembre de 1822. En materia educativa, para septiembre de 1823, la Compañía Lancasteriana ya había fundado su segunda escuela, bautizada con el nombre de “La Filantropía”. Esta segunda escuela, “La Filantropía”, contaba con tres departamentos que contribuyeron a un aporte innovador en la educación de aquella época, a saber:

- El Departamento de Enseñanza Primaria.
- El Departamento de Enseñanza Normal para preparar maestros de primeras letras. El método que se empleaba para ello tenía una duración de seis meses, y cuando los profesores ya estaban preparados, tenían el deber de propagar el sistema bajo el cual habían sido formados, a cualquier población que les reclamara, de aquí, que “La Filantropía” adquiriese cierto carácter nacional.
- El Departamento de Artes y Oficios.

Se fundaron también algunas escuelas normales con influencia de “La Filantropía”, en algunos estados de la República como Jalisco, Sinaloa y Chihuahua.

---

<sup>1</sup>JIMÉNEZ Alarcón, Concepción. *Historia de la Escuela Nacional de Maestros*. Volumen 1. 1887 – 1940. Secretaría de Educación Pública.

En 1832 Valentín Gómez Farías realiza varias reformas en el ámbito educativo. Como consecuencia de una de estas reformas, la Compañía Lancasteriana se disolvió en 1833, y se creó la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales, cuya misión sería la de ejercer algunas funciones que hasta ese momento había desempeñado la Compañía Lancasteriana. Con la colaboración de Don José María Luis Mora, Gómez Farías logró establecer no sólo escuelas primarias en el Distrito y en los Territorios Federales, sino también dos escuelas para profesores, una para varones y una para señoritas. Estas escuelas se regían bajo los principales postulados liberales.

De esta manera, fueron los liberales quienes lograron unificar el sistema educativo de aquellos tiempos. Santa Anna volvió al poder en 1834. Desterró a Gómez Farías dejando sin efecto las reformas que acabamos de mencionar y otras tantas más. También, Santa Anna, dio la orden para que fuera reinstalada en sus funciones la Compañía Lancasteriana. En los años posteriores hubo demasiados cambios en el ámbito político de la nación mexicana, recientemente independizada de España.

Para 1842, la actividad educativa se hizo más intensa en el país, pues, además de “La Filantropía”, ya se contaba con la escuela de “Santa María La Redonda”, con la de “San Felipe de Jesús”, la de “Santa Rosa”, la Casa de Corrección y la “Nocturna” que atendía sólo a los adultos. En 1842, por un decreto expedido por Santa Anna, la Compañía Lancasteriana fue transformada en la Dirección General de Instrucción Primaria en la República, hasta el 2 de diciembre de 1845, año en que su actividad se limitó a la instrucción privada, pero con subvención del Gobierno.

En 1863, las escuelas Lancasterianas dejaron de lado en sus programas la enseñanza del catecismo, debido al carácter laico que adquirió la educación en esos momentos.

Siendo presidente Benito Juárez, la Compañía Lancasteriana alcanzó un periodo de fortalecimiento, pues en 1867 se le otorgaron bienes que habían pertenecido al clero.

Y de esta manera, la Compañía Lancasteriana subsistió hasta el año de 1890, pues para entonces, siendo presidente Porfirio Díaz, se creó el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, que se encargó de la administración, la dirección y la incorporación al sistema educativo federal de todas las escuelas fundadas y sostenidas por la Compañía Lancasteriana.

## **b) EL SURGIMIENTO DE LAS PRIMERAS ESCUELAS NORMALES EN EL PAÍS.**

A mediados del Siglo XIX, la figura del maestro no estaba integrada dentro de la representación propiamente de una comunidad respetada de docentes, por ende, ya se hacía sumamente necesaria la creación de escuelas Normales que dieran formación a los profesores que tenían a su cargo la enseñanza de los niños mexicanos, pues estos serían la fuerza que a futuro daría empuje al desarrollo económico, político y social de la relativamente nueva nación independiente, y deberían ser instruidos por personas que contaran con la disposición, las habilidades y los conocimientos necesarios para desempeñar una labor docente eficaz: “En 1823 apareció la primera Normal Lancasteriana, que se estableció en la Escuela Filantropía en la Ciudad de México. (...) El Congreso constituyente de Oaxaca, por Decreto del 30 de diciembre de 1824 dispuso el establecimiento en esa capital de la Escuela Normal de Enseñanza Mutua. Al año siguiente, el Congreso Local de Zacatecas fundó otra, con el nombre de Escuela de la Constitución, y en 1928 se abrió otro plantel semejante en Guadalajara”<sup>2</sup>.

Enrique Conrado Rébsamen fundó en Jalapa, Veracruz una escuela Normal que puede ciertamente considerarse como tal, pues poseía una estructura más elaborada que la de las normales embrionarias arriba mencionadas. La trayectoria de Enrique C. Rébsamen en la educación está estrechamente ligada con el impulso que hizo posible la fundación de las primeras escuelas normales

---

<sup>2</sup> SOLANA, Fernando, R. Cardiel Reyes y R. Bolaños. *Historia de la Educación Pública en México*. p. 428.

pensadas ya para preparar de manera más rigurosa a los futuros profesores del pueblo mexicano.

Para Rébsamen, las escuelas normales tenían como principal misión la aplicación teórico - práctica de la doctrina para formar hombres y para formar ciudadanos, doctrina que debería orientarse por los principios fundamentales de la cientificidad. A la vez, Rébsamen resalta la importancia de la educación de las masas populares en tanto que abre cauces a la afirmación de ciudadanos libres. Prevalece en él un pensamiento liberal que exalta la libertad como condición esencial del ejercicio de la ciudadanía. Esta escuela Normal de Jalapa, fue inaugurada el 1º de diciembre de 1886. Un año después, es decir, en 1887, se inauguró la Escuela Normal de México<sup>3</sup>. En el periodo presidencial de Porfirio Díaz, lograron consolidarse muchos proyectos educativos, sobre todo aquéllos relativos a la fundación de nuevas escuelas normales en el país.

### **c) LA ESCUELA NORMAL PARA PROFESORES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA EN EL DISTRITO FEDERAL (1887 – 1924): ANTECESORA DE LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS.**

El 11 de Noviembre de 1882, el entonces Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Lic. Joaquín Baranda, confió mediante un escrito al profesor Ignacio Manuel Altamirano, la creación de un proyecto que contemplara el establecimiento de una Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> *Ibidem.* p. 57.

<sup>4</sup> En la minuta enviada al profesor Altamirano, el Lic. Joaquín Baranda se dirige de la siguiente manera: “El Presidente de la República (en ese entonces Manuel González), (...) ha tenido a bien confiarle la comisión de formar el proyecto para el establecimiento, en esta capital, de una Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria. (...) Se acordó el 15 de septiembre de 1879, la formación de dos academias de instrucción primaria, fijando las bases a que debían sujetarse, y considerando ese medio, según consta en el oficio respectivo, como el eficaz para llegar a establecer la Escuela Normal para Profesores. En el orden gradual a que naturalmente están sometidas todas las ideas de reforma. (...) El señor presidente espera que usted sabrá dar una forma práctica a su pensamiento, y que presentará, a la mayor brevedad el proyecto que se le encarga; porque cualquier retardo aplazaría la realización de una mejora en el ramo que más afecta a los pueblos republicanos y progresistas. Renuevo a usted con este motivo, los sentimientos de mi consideración y particular aprecio. Libertad y Constitución. México, noviembre 11 de 1882. El Secretario de Justicia. Lic. Joaquín Baranda.” Alarcón, Concepción. *op. cit.* Págs. 25, 26, 27.

Inmediatamente, el maestro Altamirano realizó los análisis y estudios pertinentes, y en un lapso poco mayor a dos años entregó el proyecto que le había sido encomendado, dividido en seis volúmenes.

Este proyecto daba a la naciente Escuela Normal el carácter de Nacional, pues no limitaba su acceso a aspirantes radicados en la Capital del país, sino que abriría sus puertas también a personas provenientes de otros estados de la República Mexicana. Además, el profesor Altamirano proponía que la enseñanza recibida en la Escuela Normal fuese gratuita. Este proyecto elaborado por Ignacio Manuel Altamirano fue aprobado por la Cámara de Diputados (después de realizarle las modificaciones de rigor correspondientes), y el decreto se expidió el 17 de diciembre de 1885.

El 24 de febrero de 1887, siendo presidente de la República Porfirio Díaz, fue inaugurada la Escuela Normal para Profesores, cuyas instalaciones se ubicaron en la calle de Cerrada de Santa Teresa. Su primer Director fue el Lic. Miguel Serrano, quien había visitado algunas escuelas normales de los Estados Unidos y traía algunas ideas para poner en marcha aquí según lo observado en el extranjero. Entre la planta de profesores de la Escuela Normal para Profesores se encontraban maestros de la talla de Ignacio Manuel Altamirano, Manuel María Contreras, Miguel Schultz y Enrique Laubscher.

Por su parte, la educación de las mujeres también atravesó por momentos significativos al dictaminarse, por orden del gobierno del presidente Porfirio Díaz que la Escuela Nacional Secundaria de Niñas de la capital se convertiría, a partir de junio de 1888 en la Escuela Normal para Profesoras de Instrucción Primaria.

Ya en el año de 1900, la Escuela Normal para profesores poseía una gran tradición cultural proveniente de las doctrinas liberales que permeaban el clima político del país. Su desarrollo había sido tal, que se convirtió en una institución de suma importancia en la vida cultural y educativa de la nación.

En el año de 1901, el entonces Oficial Mayor de Instrucción Pública, Don Justo Sierra, consideró apropiado reformar los planes de estudio de las Escuelas Normales, con el fin de mejorar la calidad de los servicios educativos en lo que refiere a la formación de profesores. También, en 1901, Enrique C. Rébsamen fue

nombrado Director General de Enseñanza Normal, puesto que implicaba, entre sus demás responsabilidades, el hacerse cargo de la dirección de la Escuela Nacional de Maestros.<sup>5</sup> Rébsamen y Justo Sierra coincidían en sus ideas pedagógicas y científicas, de tal suerte que, Rébsamen buscó integrar la enseñanza objetiva con los principios humanistas en materia pedagógica de Juan Enrique Pestalozzi, aplicando un sistema de estudio basado en la enseñanza de ciencias pedagógicas, tal como lo había implementado cuando antes dirigió la escuela Normal Veracruzana de Jalapa<sup>6</sup>. Así, el programa que Rébsamen implementó para la Escuela Nacional de Maestros quedó dividido de la siguiente manera:

- Una primera parte que introducía a los futuros profesores de manera general, a la pedagogía, al concepto de educación y a los factores sociales, antropológicos y psicológicos que tienen influencia en ésta.
- Una segunda parte que exponía los principios de la didáctica, relacionados con las ciencias naturales, las finalidades de la enseñanza, la metodología y lo que hoy conocemos con el nombre de evaluación.
- Por último, la tercera parte retomaba a las ciencias pedagógicas que vinculaban los conocimientos aprendidos en teoría, con la comprobación de los mismos en la práctica.

Rébsamen falleció el 8 de abril de 1904, y fue substituido en su cargo como director de la Escuela Normal por el maestro Alberto Correa. El 12 de noviembre de 1908, Justo Sierra elaboró un nuevo plan de Estudios para las escuelas Normales y se promulgó una Ley Constitutiva que vino a modificar el plan establecido por Rébsamen. Desde que se creó la escuela Normal, se formaban dos tipos de profesores:

- Profesores de Escuela Primaria Elemental, con estudios que tenían una duración de cuatro años.
- Profesores de Escuela Primaria Superior, con estudios que requerían de mínimo seis años de duración.

---

<sup>5</sup> SOLANA, Fernando, R. Cardiel Reyes y R. Bolaños. *Historia de la Educación Pública en México*. p. 91.

<sup>6</sup> *Ibidem*. p.56.

Al decretarse la nueva Ley constitutiva se puso fin a la formación de dos tipos de profesores, y en adelante, la escuela formaría uno solo.

En abril de 1909 Lepoldo Kiel asumió la dirección de la Escuela Normal, misma que ocupó desde entonces un nuevo edificio construido especialmente para que sus instalaciones tuvieran una nueva ubicación en la calzada de Tacuba. La nueva ubicación trajo consigo que la institución cambiara su nombre por el de Escuela Primaria Normal para Maestros.

Hasta 1909, los alumnos normalistas habían realizado sus estudios bajo un régimen de pensiones que les permitía a quienes las tenían, poder contar con los medios necesarios para su manutención, en caso de que sus familias vivieran en el interior de la república.

Pero a partir de esta fecha, el sistema de pensionados se transformó para dar lugar a un internado, que proporcionaría a los alumnos casa y comida, en caso de que sus familias no radicaran en la capital del país. Fue el profesor Lucio Cabrera quien, en 1911 fue nombrado director, pero muere repentinamente y es substituido por el profesor Juan Mancilla Río. Este último nombramiento no agradó a los alumnos, por lo que al poco tiempo, el ingeniero Miguel F. Martínez ocupó la dirección de la Escuela, y propuso se adoptara el lema que hasta hoy distingue a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros: "*Lux, Pax, Vis*": Luz en la inteligencia, paz en el corazón y fuerza en la voluntad.

Los sucesos políticos ocurridos en el año de 1913 trajeron consigo un periodo de crisis en la Normal: "El 24 de febrero de 1912, fecha en la que la Escuela cumplía su XXV aniversario, se realizó el festival con la asistencia del vicepresidente José María Pino Suárez. (...) En 1913, año en que ocurrieron los asesinatos del presidente Madero y del vicepresidente José María Pino Suárez por el cuartelazo que encabezó Victoriano Huerta, la Normal también sufrió la intromisión de ese régimen espurio y se implantó el despótico sistema militar bajo la férula y vigilancia de un teniente de caballería<sup>7</sup>." Esta difícil situación se tradujo en desorden y caos dentro de la Escuela Normal, pues sus recursos se agotaban, varios de sus

---

<sup>7</sup>*Ibidem.* p. 38.

docentes se veían imposibilitados para concurrir a sus clases y, muchos de sus alumnos debían abandonarla para insertarse en las filas revolucionarias.

Aún así, no cesaron las labores, más que por un breve lapso: del 1º de febrero al 5 de abril de 1915. De 1914 a 1915, fueron directores de la Escuela: José María Bonilla, Francisco Cuervo Martínez, Manuel L. Reyes y Lepoldo Rodríguez Calderón; este último se ocupó de la reorganización de la escuela. Esta reorganización continuó cuando el profesor Luis de la Brena fue nombrado director. Los profesores que ocuparon la dirección de la Escuela Normal de 1916 a 1917 fueron: el profesor Lepoldo Camarena, el profesor Eliseo García, el profesor Federico Álvarez y el profesor Arturo Pichardo. En 1916, se publicó un nuevo Plan de Estudios para las escuelas Normales, que reemplazaría al plan elaborado por Justo Sierra: “Un gobierno que se esforzaba por extender la enseñanza a todo el pueblo no podía menos que interesarse vivamente en las escuelas normales. Y así fue. En los inicios del mandato de Carranza, Palavicini, encargado del despacho de Instrucción Pública, publicó un plan de estudios para profesores de educación primaria elemental, superior y de párvulos. El anterior plan era todavía el de Sierra”<sup>8</sup>.

Este nuevo plan era mucho más elaborado que el anterior, pues establecía 36 cursos más que el plan de 1908. Además sumaba asignaturas de psicología, ciencia de la educación, historia de la educación, economía política, lectura, contabilidad, escritura y declamación. En suma, se trataba de una preparación muy completa que, además de mejorar el plan anterior, también distinguía tres grados de especialización en la profesión:

- Profesor de Primaria Elemental.
- Profesor de Primaria Superior.
- Profesoras educadoras de párvulos.

Para enero de 1917, la escuela Normal sufrió cambios en su composición, pues se despidió a gran parte de su planta docente para poder reorganizarla y lograr con ello, que quienes formaran parte del profesorado fueran maestros normalistas,

---

<sup>8</sup>MENESES Morales, Ernesto. *Tendencias Educativas Oficiales en México. 1911 – 1934. La problemática de la Educación Mexicana durante la Revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria.* (México; 1998), p. 200.



pues desde entonces (y, aunque parezca inaudito, hasta la fecha), en la Escuela Normal había maestros que sólo por tener acceso al conocimiento de ciertos oficios y ciencias, impartían clases sin haber llevado una formación específica para el magisterio.

Por esta razón las autoridades educativas buscaron hacer a un lado a todos aquellos profesores que no poseyeran las habilidades y competencias necesarias para desempeñar la labor docente. Una junta de honor realizó la selección. Otro esfuerzo más por mejorar la calidad del magisterio lo dio el profesor Eliseo García, en ese entonces director de Instrucción Pública, al establecer Centros de Práctica creados especialmente para los normalistas no titulados. Estos Centros de Práctica tenían, entre sus principales objetivos elevar el nivel moral e intelectual de los maestros. No obstante, a pesar de estos esfuerzos, se dejaba sentir en la nación una gran escasez de aspirantes a estudiar la carrera magisterial, así como una gran predominancia del género femenino en las filas del profesorado. Esto tiene su razón de ser en la situación económica que enmarcaba el contexto educativo de aquellos años, pues el sueldo para los maestros era notoriamente bajo y no era congruente con las exigencias que demandaban una alta preparación cultural.

Por su parte, las mujeres tenían menos necesidades económicas que satisfacer como esposas o hijas de familia, porque eran los hombres quienes debían hacerse cargo del sustento del hogar.

En el año de 1918, por disposición del presidente Venustiano Carranza, la Escuela Normal fue desalojada del edificio donde se encontraba, para instalarse en el caserón de San Ildefonso. En 1919, cuando el profesor Anastasio Gaona se encontraba en sus gestiones como director de la Escuela Normal, dos mil maestros del Distrito Federal se declararon en huelga para exigir al presidente Carranza mejoras en sus condiciones laborales y aumentos de salario. Los alumnos de la escuela Normal apoyaron a los maestros huelguistas, suspendiendo actividades para presionar aún más al gobierno de Carranza, quien a tanto, se vio forzado a resolver a favor de los maestros en huelga, mismos que días después

regresaron a sus labores, y los alumnos normalistas iniciaron nuevamente actividades en el internado.

Durante el gobierno de Adolfo De La Huerta, en 1920, las escuelas Normales quedaron bajo la directiva de la Universidad, con el fin de asegurar una mejor atención académica a las instituciones escolares.

De 1921 a 1924 fueron directores de la Escuela Normal, los profesores Daniel Delgadillo, Toribio Velasco y Alfredo E. Uruchurtu, quien por cierto, se encargó de trasladar la escuela que hasta entonces había venido ocupando el edificio de San Ildefonso, a su nueva ubicación, en San Jacinto. La escuela contaba con una primaria anexa que también se trasladó con ella. Las primarias anexas han tenido una importancia notable desde los inicios de la Escuela Normal.

Durante los inicios del siglo XX, la Normal no desarrolló satisfactoriamente la labor para la que había sido concebida, debido a que atravesó por circunstancias tan adversas para la educación, como lo fue la lucha revolucionaria y, posteriormente la reorganización del país. Así mismo, el incesante cambio de directores, dificultó que se consolidaran los ideales educativos en la formación que recibían los alumnos. Se hacía necesaria nuevamente, otra reforma a la enseñanza normal.

#### **d) LA INFLUENCIA DE LA OBRA DE JOSÉ VASCONCELOS Y LAURO AGUIRRE EN LA CONSOLIDACIÓN DE LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS.**

Cuando Álvaro Obregón llegó a ocupar la presidencia de la República (tras el gobierno provisional de Adolfo De La Huerta), en el año de 1920, nombró a Don José Vasconcelos para ser el Secretario de Educación Pública. Vasconcelos fue rector de la Universidad Nacional de México, y desde entonces, ya tenía en mente la creación de un proyecto de ley que brindara a la niñez mexicana una educación efectiva, intensa y rápida.

Vasconcelos redactó un proyecto que presentaba una excelente organización, pues establecía con claridad los objetivos perseguidos por la Secretaría y la

estructuró en los siguientes departamentos: Escolar, Bellas Artes, Cultura Indígena, Campaña contra el analfabetismo, Administrativo y el de Bibliotecas.

En 1920, la Comisión Permanente del Consejo Nacional de Ayuntamientos de la República Mexicana hizo suyo el proyecto de ley para crear la Secretaría de Educación Pública, presentado a la Cámara por el Ejecutivo de la Unión.

Así fue como la Secretaría de Educación Pública se creó en 1921, constituyendo esta acción, un parteaguas en la historia del sistema educativo nacional.

Para José Vasconcelos, la Secretaría de Educación Pública representaba la oportunidad tan esperada de contar con los recursos que le permitieran construir la nacionalidad de todo un país, con fundamento en bases culturales que proporcionaran un tinte de homogeneidad a la identidad del pueblo mexicano: “El ideal educativo de Vasconcelos, a propósito de lograr la afirmación de la nacionalidad, asociaba la sabiduría de Quetzalcóatl, la entereza de Prometeo y la mística de Buda. Tres valores significativos que, a juzgar por el desarrollo posterior de la educación, nunca se conjugaron en la cultura nacional.”<sup>9</sup>

Para Vasconcelos, el ideal educativo debía centrarse en la formación de hombres y mujeres libres, que serían a su vez, los cimientos para consolidar la identidad nacional del país.<sup>10</sup> Durante la gestión de Vasconcelos como Secretario de Educación Pública, la educación básica se vio influenciada por teorías extranjeras provenientes de Alemania, Suiza y Estados Unidos que privilegiaban el desarrollo infantil con base en la actividad y que se dieron a conocer generando gran aceptación en las escuelas de nuestro país. Con base en estos paradigmas que privilegiaban la acción como medio indispensable del aprendizaje en el niño, comenzó a llevarse a cabo la reforma del sector educativo urbano. Este nuevo programa se aprobó en diciembre de 1923 y se dio a conocer con el nombre de “Bases para la Organización de la Escuela Primaria conforme al principio de la Acción”, poniéndose en marcha en 1924. Para que esta reforma pudiera llevarse a la práctica en las primarias mexicanas, era necesario contar con maestros

---

<sup>9</sup>ORNELAS, Carlos. *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. Fondo de Cultura Económica. p.100.

<sup>10</sup> En la actualidad es bien sabido que detrás de las intenciones legítimas de Vasconcelos de mejorar la calidad de vida de los mexicanos, se encontraba también algún aire de desprecio hacia los anglosajones, los franceses y los españoles, debido a que albergaba ciertos pensamientos de racismo a favor del mestizaje.

versados en las teorías para poder ejecutarla, de tal suerte, que la educación Normal también debía ser modificada.

La Escuela Normal atravesaba por una época difícil, pues en materia curricular no había sufrido ninguna modificación desde 1917, y se hacía presente la necesidad de elevar la calidad de la preparación de sus estudiantes. La recién creada Secretaría de Educación Pública debía revisar los planes de estudio de las escuelas normales rurales, con el fin hacer modificaciones a los mismos para que fuera posible:

- ◆ Dar prioridad a las ciencias físicas y naturales para lograr que los alumnos no sólo las comprendieran a la perfección, sino que también pudieran enseñarlas con mayor efectividad.
- ◆ Relacionar el grupo de las pequeñas industrias con las materias más acordes del plan. Es decir, relacionar las prácticas agrícolas con la botánica y la zoología, la física y la química con la iniciación de las artes y oficios, etc.

Dentro de estas nuevas modificaciones realizadas al currículum de las escuelas normales, aparece ya una materia que contemplaba la formación moral y la enseñanza de los valores para los futuros profesores: la Higiene Escolar. Las diferencias que el nuevo plan de 1923 guardaba con el anterior de 1916, eran entre otras, que los cursos de lengua castellana, escritura, declamación y lectura conformaban ahora un solo curso, con duración de tres horas. Los cursos de dibujo se reducían en número de cuatro a sólo tres. Se sumaban al currículum prácticas agrícolas, civismo, artes y oficios, y las aplicaciones cotidianas de la física y la química. Poseedor de una gran visión, Vasconcelos también reformó el plan de estudios de las escuelas normales de la capital, y estableció que los estudios cursados en las escuelas normales fuesen equivalentes a los de la escuela preparatoria, lo cual implicaba que, en las escuelas normales habría dos ciclos de enseñanza: uno orientado a los conocimientos propios de la escuela secundaria y otro conformado por asignaturas de especialización en la carrera de educación primaria. Entre todas las materias que conformaban el segundo ciclo de la enseñanza normal, es decir, el ciclo orientado a la formación profesional del

maestro, se puede encontrar ya, por vez primera, una asignatura de “Lógica y Ética” en el tercer año de la carrera.

Con ello, los maestros comenzaban a recibir en forma, una educación que les permitiría afrontar los retos que demandaba la enseñanza de la niñez mexicana de aquellos tiempos.

Una vez que las condiciones fueron propicias para llevar a efecto la reforma a la educación normal, era necesario crear una escuela capaz de satisfacer las demandas propias de estos cambios, y sería entonces la misión del profesor Lauro Aguirre, el construir un proyecto en el que se concretase la solución a estas necesidades. Lauro Aguirre Espinosa fue egresado de la Escuela Normal para Profesores. Ejerció la docencia a partir de 1904 en Tamaulipas, su estado natal, siendo profesor y director de la escuela primaria anexa a la Normal. Fue Director de Educación Pública en Ciudad Victoria y en Guanajuato. Llegó a México en 1921, y un año más tarde ocupó el cargo de Jefe de Mesa del Departamento de Educación Primaria y Normal. En 1923, llegó a ser Jefe de Sección del Departamento Escolar, y fue entonces cuando presentó un proyecto para reorganizar las escuelas normales. Fue nombrado Director de la Escuela Normal Primaria para Maestros, y, en 1925, se le nombró Director de la Escuela que estaba a punto de ser creada.

Para ello, Lauro Aguirre fundió las tres normales que existían hasta ese momento, es decir, la normal para varones, la normal para señoritas y la nocturna, en una sola institución, que a saber, sería desde entonces la Escuela Nacional de Maestros, en donde la enseñanza estaría destinada a atender los niveles de primaria, preescolar, secundaria y profesional. Contaba además con ciclos escolares de extensión social en donde podían cursarse los estudios de “visitadoras de hogar”, Universidad Popular y Sala de Costura.

El 30 de noviembre de 1924, siendo ya el Dr. Gastélum, Secretario de Educación Pública, se inauguró la Escuela Nacional de Maestros, ubicada en Santo Tomás, en los terrenos de la antigua Escuela de Agricultura: “La Escuela Nacional de

Maestros, al fundarse, era un gran centro escolar instalado fuera de la ciudad. Ocupaba dos edificios (...) en San Jacinto y Santo Tomás (...)”<sup>11</sup>.

El Centro Preescolar anexo a la Normal estaba ubicado en San Jacinto, y funcionaba con los principales postulados de teóricos de la educación como Rousseau y Froebel, dejando así que los niños tomaran clases al aire libre y el aprendizaje se diera en función de la actividad y la observación directa.

En lo que refiere a las primarias anexas, el profesor Lauro Aguirre coordinó a los maestros de prácticas escolares e introdujo como sistema principal “La Escuela de la Acción”, cuyos postulados más relevantes son afines a lo que hoy se conoce con el nombre de “Escuela Activa”. A partir de 1925, se fusionaron las dos primarias anexas en una sola, que funcionó en dos planteles, y también, los grupos se hicieron mixtos, atendiendo al naciente modelo de la coeducación.

En el año de 1932, se realizó un programa para un cuadro de actividades dirigido a los profesores en la primaria anexa, con los siguientes temas a abordar: educación física, educación moral y un curso orientado a dirigir del desarrollo físico a intelectual de los niños, que a su vez abarcaba la clasificación de alumnos, la organización grupal y prácticas para desarrollar en el niño buenos hábitos de higiene personal y convivencia social.

También había un turno vespertino para la escuela primaria anexa, que inició sus funciones con niños que no pudieron inscribirse en la primaria anexa matutina; además, recibió niños que no habían podido entrar a estudiar a escuelas oficiales debido a que ya no alcanzaban lugar, e incluso a niños huérfanos que, por necesidad, debían trabajar en las mañanas.

En 1926, la secundaria anexa a la Normal quedó dependiente de la Dirección de Enseñanza Secundaria. En 1930 se separó de la Normal y se volvió a incorporar a ella dos años más tarde.

Cuando las escuelas normales para varones, para señoritas y la nocturna se unieron para conformar la ENM, se adoptó también un nuevo plan de estudios que, entre otras modificaciones, aumentaba un año la carrera, es decir, en lugar

---

<sup>11</sup>JIMÉNEZ Alarcón, Concepción. *Op. cit.* p. 85.

de tener una duración de cinco años, ahora, con el nuevo plan, el currículum abarcaba seis años.

Otra de las modificaciones hechas para la creación de la nueva institución consiste en la coeducación como nuevo paradigma escolar; ahora hombres y mujeres podían estudiar juntos en mismo espacio, pues Lauro Aguirre defendía enormemente los beneficios que este sistema daría a la convivencia y el aprendizaje de los estudiantes normalistas. En este sentido, también se concedió mayor libertad a los alumnos, con el propósito de propiciar en ellos la autonomía y la responsabilidad, que hacen del maestro un profesional comprometido que guía de manera justa a sus alumnos en el proceso formativo. El formalismo en los salones de clase pasó a ser considerado como obsoleto.

El modelo de aprendizaje que regía las técnicas de enseñanza era el método de proyectos, desarrollado por William H. Kilpatrick, seguidor del sistema activo de John Dewey.

El método de proyectos permitía a los alumnos ser partícipes de una experiencia viva, que por ende, resultaba en un aprendizaje más eficaz que el proporcionado por el simple memorismo.

Sin embargo, a pesar de toda la fundamentación científica que legitimaba estas nuevas reformas, hubo desaprobación y descontento en varios profesores tradicionalistas que criticaron y condenaron estas nuevas disposiciones, objetando que constituían un atentado a la disciplina formal y rigurosa necesaria en una institución de tanto prestigio como la ENM.

Lauro Aguirre se empeñó en hacer constar con resultados, que al darles más libertad a los estudiantes, se incrementaba la autoestima y la confianza en sí mismos y ello los haría más conscientes no sólo de sus derechos, sino también de sus deberes para con la comunidad magisterial y para con sus futuros alumnos.

Cuando Elías Calles llegó a ocupar la presidencia de la República, en diciembre de 1924, la enseñanza normal avanzó en sus parámetros de desarrollo, pues con la creación de la secundaria, los estudios normalistas eran beneficiados con una organización más integral.

Ahora, el aspirante a estudiar la carrera magisterial debía, al concluir la primaria superior, iniciar los tres años del ciclo secundario, lo cual, le permitía madurar para darse cuenta de la efectividad de su vocación.

Si el estudiante, al concluir la secundaria no deseaba estudiar la carrera de maestro, podía seguir hacia la preparatoria sin haber perdido tiempo; si por el contrario, se afianzaba su vocación y su deseo por integrarse a las filas del profesorado, pasaba al ciclo profesional que constaba de tres años. “Con la creación de la secundaria, el Plan de Estudios de la Normal sufrió un cambio sustancial: 1) se redujo casi en su totalidad, como era obvio, a las materias propias de la profesión magisterial; la secundaria retenía las materias de índole general; 2) se extendía a seis años, tres de secundaria y tres de profesional; 3) incluía materias de naturaleza eminentemente práctica como pequeñas industrias, prácticas agrícolas y economía doméstica; 4) tenía, añadida la secundaria, 163 horas de clase a la semana contra 122 del anterior plan (seis años y cinco años respectivamente)”<sup>12</sup>.

Algunas de las asignaturas que conformaban el nuevo plan de estudios de la Escuela Nacional de Maestros fueron las siguientes: Higiene Escolar, Psicología de la Educación, Práctica Escolar y Técnica, Música, Cultura Física, Sociología aplicada a la Educación, Prácticas Agrícolas; Organización y Administración Escolar, Historia de la Educación, Lógica y Ética, entre otras.

También fue durante el periodo presidencial de Elías Calles, que la educación moral del niño llegó a cobrar importancia, después de haber pasado a segundo plano a finales del porfiriato.

El Doctor Araizas, un ex ministro de educación cubano, había escrito “El Código de Moralidad para las Primarias”, mismo que fue adaptado para impartirse en las escuelas primarias de México. Lo conformaban once postulados, de los cuales se derivan propósitos que orientan la realización del niño como persona de bien para la sociedad.

Para 1929, las prácticas escolares podían realizarse en escuelas primarias oficiales, además de la primaria anexa. También se implantó el periodismo

---

<sup>12</sup>MENESES Morales, Ernesto. *Op. cit.* p. 468.



estudiantil, y se contó con órganos de prensa que funcionaban para los alumnos, desde los niveles de primaria hasta la Normal profesional.

En la ENM también se creó el Departamento Nocturno, cuyo objetivo principal consistió en permitir a los maestros de primaria que se encontraban ya en funciones y que, por alguna razón no eran titulados, cursar estudios que les permitieran obtener un título.

El Plan de Estudios del Departamento Nocturno debía depender del mismo plan que regía al Departamento Profesional, sin embargo, en el primero, los estudiantes quedaban exentos de realizar prácticas escolares, pues se suponía que ellos eran ya maestros que se ganaban la vida ejerciendo la docencia; aparte, se les permitía elegir las materias que quisieran cursar, de tal suerte que podían ser alumnos del ciclo secundario y del profesional al mismo tiempo.

Otro de los departamentos que conformaban la estructura institucional de la Escuela Nacional de Maestros era el Departamento de Educadoras, que ejecutaba sus labores de manera anexa al Jardín de Niños. Igualmente, existía el Departamento de Psicopedagogía e Higiene.

En 1926, surgió una nueva carrera pensada para ayudar a la población de escasos recursos en cuestiones de salud, economía doméstica y bienestar social; su finalidad consistió en llegar a los hogares humildes mexicanos para dar consejo y orientación a las amas de casa.

Esta nueva profesión se conoció con el nombre de “Visitadoras de Hogar”, también impartida en la ENM.

Dos años después, la situación de las escuelas normales en el país había cobrado mayor importancia, pues antes de esta fecha existían 65 escuelas normales en total: 20 particulares y 10 federales, circunstancia que constituía un problema, pues la mayor parte de aspirantes que demandaban la oportunidad de ingresar al magisterio provenían de estratos sociales bajos que no podían darse el lujo de pagar una mensualidad para poder estudiar.

Atendiendo a estas necesidades, para el año de 1928 el número de escuelas normales públicas se había incrementado a 33. La Escuela Nacional de Maestros

había cobrado para entonces gran prestigio en el país, pues se sabía de su innovadora organización en materia curricular.

Muchas escuelas normales ubicadas en el interior de la República solicitaban a la ENM el nuevo plan de estudios que habían desarrollado y puesto en vigor, petición que nunca fue denegada.

Por desgracia, con la muerte del Profesor Lauro Aguirre, acaecida el 4 de junio de 1928 en la Ciudad de México, la ENM pierde, a un extraordinario profesor comprometido enteramente con la vocación magisterial, pero más allá de eso, pierde también el impulso, el desarrollo, la estabilidad y el prestigio que con la dirección del maestro Aguirre, había alcanzado. Sumado a esto, la difícil situación que azotaba al país en materia política, la educación normal experimentó un notable descenso. El profesor que ocupó su lugar en la dirección fue un antiguo colaborador suyo: Daniel Huacuja, con quien se inicia una difícil etapa de cambios para la Escuela Nacional de Maestros.

#### **e) LA INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN SOCIALISTA EN LA EDUCACIÓN NORMAL.**

Mientras todo lo citado anteriormente en materia educativa ocurría, en la cuestión política nuestro país se enfrentaba a una intrincada situación, porque parecía que los ideales revolucionarios de riqueza equitativa para todos no habían sido más que una pantalla, ya que después de la lucha se hacía más grande la brecha económica y social existente entre los ricos funcionarios y los pobres obreros y campesinos.

El pueblo se mostraba molesto, porque un gran número de líderes revolucionarios ahora ocupaban grandes puestos entre los funcionarios con salarios bastante decorosos; también se habían convertido en terratenientes, empresarios y banqueros, olvidándose del hambre de los desposeídos.

La reforma agraria se estancó y los obreros no veían incremento en el salario mínimo ni mejoras en su situación laboral. De 1928 a 1934, se ubica el Maximato,

periodo que recibe este nombre debido a que fue Elías Calles la máxima figura política.

El Maximato representa una época de inestabilidad en el país porque tres dirigentes ocuparon la presidencia: Emilio Portes Gil de 1928 a 1930, Pascual Ortiz Rubio de 1930 a 1932 y Abelardo Rodríguez de 1932 a 1934. Sin embargo, a pesar de que Elías Calles ya no estaba aparentemente en el poder, se hizo patente su intención por seguir interfiriendo en la vida política del país.

Todo lo anterior, sumado al fallecimiento de Lauro Aguirre y otras situaciones más, influyó decisivamente en la escena educativa, porque el optimismo cedió paso a la incertidumbre y el descontento. La ENM perdía poco a poco el terreno que había ganado como institución líder en la educación normal de México. Daniel Huacuja fue director de la ENM de junio de 1928 a marzo de 1930, fecha en renunció. Lo sustituyó el profesor Aureliano Esquivel, cuya gestión fue muy breve debido a que fue nombrado Director del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal. Muchas de las ideas de Aureliano Esquivel eran opuestas a las concepciones que Lauro Aguirre tenía en lo que refiere al campo educativo. Esquivel implantó de nuevo la disciplina tradicional para controlar a los alumnos, por lo que se generó el descontento en la población estudiantil.

El profesor Toribio Velasco quedó en su lugar. Velasco duró también muy poco tiempo, del 1º de noviembre de 1930 al 16 de enero de 1931.

El profesor Francisco Montes de Oca se hizo cargo de la Escuela hasta el 1º de enero de 1932, fecha en que regresó Toribio Velasco, otra vez por corto tiempo, pues se jubiló el 31 de julio de 1933. Manuel Acosta asumió la dirección desde entonces hasta 1935.

Debido a los constantes cambios en la dirección del plantel y a las encontradas políticas que se dieron durante tantas gestiones, la ENM fue perdiendo poco a poco el esplendor de que había gozado años atrás.

De 1931 a 1932 la escuela experimentó una sensible baja en la matrícula de alumnos. Nuevamente, urgía reformar el plan de estudios de la Escuela Nacional de Maestros: “Se consideró inadecuado el antiguo plan de estudios y se realizó una investigación para descubrir sus deficiencias, la cual dio origen a un nuevo

plan de estudios que se puso en vigor para tratar de corregir las deficiencias observadas en el anterior. (...) El plan entró en vigor para el primer año profesional y quedó el antiguo plan para el segundo y tercer años. Paulatinamente se fue introduciendo el nuevo plan. Se trató de facilitar más el trabajo de generalización entre la práctica y la metodología<sup>13</sup>.

Además del nuevo plan, se buscaba mejorar la calidad de los maestros, por lo que se impartieron cursos para su perfeccionamiento en la enseñanza de la geometría, la aritmética, español, canto, estética, dibujo, educación física y ciencias sociales. Inclusive, los maestros ya contaban que leyes para su protección como gremio: las leyes de inamovilidad y de escalafón, con el fin de que no se preocuparan por otra cosa que no fuera dedicarse por completo a su labor.

En 1932, antes de que Pascual Ortiz Rubio dejase la presidencia de la República, fue designado como Secretario de Educación Pública el periodista, abogado y profesor Narciso Bassols, quien ya se había percatado de la diversidad de criterios que reinaban en la ENM, lo cual hacía, a su juicio, que la escuela Normal se alejase de sus fines.

Bassols buscó que la Secretaría de Educación Pública realizara un estudio a la Nacional de Maestros con el fin de conocer sus condiciones. Los resultados eran desconcertantes, a tal grado que Bassols se refirió en primera instancia a los errores cometidos por la propia Secretaría al no planificar cuidadosamente cómo debería darse el carácter nacional de la escuela normal en 1925.

La consecuencia lógica de este error estriba en un considerable aumento de la población estudiantil y por ende, también en el número de egresados que pronto se vieron desempleados porque el país no estaba en condiciones de absorberlos como fuerza laboral en el sistema educativo.

Aunado a este problema de desempleo en los egresados de las escuelas normales, existía también el significativo cambio que marcó una etapa en la educación mexicana: la transición del Sistema Educativo a la corriente socialista.

---

<sup>13</sup>*Ibidem.* Pp. 599, 600.

Lázaro Cárdenas tomó posesión como presidente de la República Mexicana el 30 de noviembre de 1934, asumiendo en su discurso toda la responsabilidad del gobierno. Cárdenas dio un gran impulso a la educación y a la investigación.

Además de la creación de muchas escuelas en zonas rurales principalmente, fundó el Instituto Politécnico Nacional, la Escuela Nacional de Educación Física, el Consejo Técnico de Educación Agrícola. Creó el Instituto Nacional de Antropología e Historia y el Departamento de Asuntos Indígenas. Así mismo, Cárdenas estaba plenamente seguro de que debía comenzar su mandato con el apoyo de un grupo ajeno a las fracciones políticas organizadas en aquél entonces (el régimen callista y sus fracciones). La única alternativa viable para vencer resistencias sería pensar en una nueva educación, una educación socialista, como base del progreso, como apoyo de la industrialización y como eje de la economía. No obstante, existen opiniones que sostienen que la educación socialista no nace como una estrategia más del gobierno para controlar las protestas del pueblo y de los campesinos que vivían en extrema pobreza; por el contrario, este nuevo paradigma tiene su origen en grupos de maestros rurales y líderes de organizaciones populares, principalmente de la Confederación Revolucionaria de Obreros Mexicanos (CROM). Estos partidarios del socialismo estaban profundamente influenciados por la Revolución Rusa, de tal suerte que, la educación socialista significaba para ellos una demanda popular.

En la Secretaría de Educación Pública se discutió la reforma educativa y se aprobó que la enseñanza fuese socialista. El Secretario de Educación, Lic. Narciso Bassols fue obligado a renunciar debido a las reacciones de escándalo que provocaron entre la población la propuesta de introducir la educación sexual. Todos estos cambios en materia política, no podían dejar de influenciar la vida en la Escuela Nacional de Maestros, que, por disposiciones oficiales también debía adoptar una postura socialista en todo su proceder. El interés que tenía la SEP en reformar los planes y programas de estudio de la ENM, propició la creación de una comisión que se dedicara exclusivamente a llevar a cabo este objetivo. Para 1934 ya se habían hecho todos los arreglos correspondientes con el fin de implantar la educación socialista en la escuela Normal.

Se llevaron a cabo cursos obligatorios y complementarios para posgraduados de la ENM, con materias como “Dibujo y sus aplicaciones”, “Música”, “Gimnasia”, “Danza”, “Estética”, “Literatura”, etc.

En este sentido, la educación estética tenía como principal objetivo fomentar las bases del juicio estético, necesario para que los alumnos comprendieran el trasfondo social de la obra artística. Otra de las prioridades de la educación estética en la ENM consiste en enseñar a los futuros profesores cómo hacer buen uso del tiempo libre: “Que el alumno normalista aprenda a aprovecharlo y que enseñe en la práctica de su profesión cómo deben aprovecharlo los niños”<sup>14</sup>.

El trabajo dentro del aula en la ENM se organizó en torno a tres complejos: la naturaleza, el trabajo y la sociedad. Y en la escena laboral del magisterio se registraba el descontento del movimiento sindical de los maestros que pugnaban por mejoras económicas, ya que los salarios eran precarios y el desempleo era insufrible.

Cuando Cárdenas ocupó la presidencia, nombró a Ignacio García Téllez como Secretario de Educación Pública, y al frente de la Escuela Nacional de Maestros quedó el profesor José Guadalupe Nájera, quien reestructuró al Consejo Técnico de la misma, formando una comisión reorganizadora, que debía examinar la situación que prevalecía en la escuela para poder elaborar un plan de estudios que pudiese ser congruente al artículo 3º de la Constitución, que modificado, ahora estipulaba que la educación debía ser socialista.

Esta comisión reorganizadora se preocupó por atender principalmente el plan de estudios de la carrera de maestro en educación primaria y de educadora de jardines de niños.

Una de las primeras disposiciones de esta comisión fue la de hacer una revisión profunda a los programas de aquellos cursos en los que se perseguía formar convicciones en los estudiantes normalistas (lógica y ética, por ejemplo), para poder hacer que su contenido fuese congruente con los principios de la educación socialista.

---

<sup>14</sup>JIMÉNEZ Alarcón, Concepción. *Op. cit.* p. 111.

Así mismo, también se creó una asignatura, de nombre “Teoría del Cooperativismo”, para que el maestro, una vez que comenzara a trabajar, pudiera fomentar en la sociedad los elementos necesarios para defender sus derechos en lo que refiere a la producción y al consumo.

Se incluyó un curso de Orientación Vocacional, que representaría la solución al problema de la débil o nula vocación magisterial de muchos profesores.

Este curso buscaría entonces, propiciar la reflexión de los estudiantes sobre lo que realmente implica el quehacer del maestro, y con base en esto, afianzar su vocación o permitirles darse cuenta de que lo mejor era pensar dos veces si querían continuar con la carrera.

En lo tocante a la escuela primaria mexicana, en 1935 se publicó el *Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista* que tenía la obligación de brindar a los maestros los contenidos necesarios para que pudieran preparar a la niñez mexicana para la vida ciudadana dentro del nuevo régimen. El objetivo fundamental de la escuela socialista era el propiciar en los jóvenes y los niños la solidaridad como valor para poder adquirir, entre todos los ciudadanos una postura científica y humanista más consolidada. Este Plan de Acción, señala como principales características de la escuela socialista las siguientes:

- ◆ Gratuita.
- ◆ De asistencia infantil.
- ◆ Única.
- ◆ Coeducativa.
- ◆ Integral.
- ◆ Progresista y Científica.
- ◆ Desfanatizante. El maestro socialista debía desarraigar las ideas animistas que inculcaba la religión en los niños. Incluso, la educación socialista debió extenderse hasta los hogares, pues estos eran propiamente el foco del fanatismo religioso.
- ◆ Orientadora de trabajo.

- ◆ Cooperativista.
- ◆ Emancipadora.
- ◆ Fundamentada en la experiencia y tradición revolucionarias de México.

Los contenidos del programa para educación primaria quedaron divididos en conocimientos éticos y estéticos, científicos, enseñanzas manuales y actividades sociales. La escuela socialista intentó constituir una comunidad de trabajo que englobara en ella consejos y comités, en los que quedasen incluidos maestros, alumnos, director y padres de familia. Por desgracia, este plan no se aplicó uniformemente en todo el país, y en consecuencia, los resultados arrojados por él fueron muy pobres.

Sin embargo, tratándose de cuestiones morales, la educación socialista puso mucho empeño en eliminar el egocentrismo de los estudiantes de cualquier nivel, para poder beneficiar de manera colectiva a la sociedad. Todo lo que orientase al individuo hacia la plenitud (la dicha, el poder, la belleza, por ejemplo) era considerado como un valor positivo, pues la plenitud implicaba valores vitales en el alma como la nobleza, la fidelidad, la capacidad de sacrificio, y todo lo que se contrapusiera a esto, era negativo.

La labor del educador era promover estos valores en el educando para que este pudiese vivir moralmente bien. “La inteligencia impone los valores y de ese modo hace surgir la conciencia aprobatoria o condenatoria de los actos. Por tanto, el grado de desarrollo intelectual influye en la percepción de los valores y determina que no sean iguales en todos los pueblos ni en todos los tiempos.”<sup>15</sup> La educación moral en este régimen socialista se impartía a través de las siguientes técnicas (en los niños):

- ◆ La coacción, que se llevaba a cabo alabando al niño que hubiere respetado las normas morales (provenientes de una moral heterónoma), o reprendiéndolo si optaba por no acatarlas

---

<sup>15</sup>MENESES Morales, Ernesto. *Op. cit.* p.110.



- ◆ Cuando la escuela no contaba con programas de educación moral, esta se daba mezclándose con las materias de la enseñanza formal. Por ejemplo, en el salón de clases, cuando un alumno cometía un acto noble o una falta, el profesor aprovechaba estos incidentes para dar una lección sobre moral.
- ◆ Los maestros ilustraban a los alumnos con ejemplos que le ayudaban al estudiante a sacar las conclusiones apropiadas de las situaciones que, en materia moral, les presentaba. Por ejemplo, se narraba la vida de algún hombre célebre y entre todos analizaban cuáles eran los valores morales que le hacían “bueno” para la sociedad”.

Como en las primarias, secundarias y jardines de niños anexos a la Escuela Nacional de Maestros, por iniciativa del Profesor Lauro Aguirre se había tomado como paradigma central el de la enseñanza activa, ésta le permitía a los educandos establecer sus propias normas en pro de la autonomía. Si un estudiante cometía un acto condenado por las normas que había establecido la comunidad estudiantil sería excluido (ya sea temporal o definitivamente) de ésta. Siguiendo esta línea de acción, el individuo educado bajo los preceptos capitalistas, iría cediendo progresivamente al cooperativismo del régimen socialista. La educación moral en este periodo estaría a formar individuos autónomos y solidarios.

Claro que, no bastaba con las intenciones y, aunque los principios morales de la educación socialista fuesen muy fuertes, todo dependía de su aplicación, cosa que le correspondía al maestro, concretamente a sus habilidades y aptitudes para poder trabajar este modelo con los niños exitosamente. Además era necesario hacer una serie de modificaciones a la organización, a los métodos de trabajo, a los maestros, con el fin de quebrantar la estructura heterónoma que hasta ahora había predominado en las aulas mexicanas.

Para los promotores de la educación socialista en nuestro país, el maestro no era un asalariado más, es decir, que no era alguien que trabajara sólo por la paga, sino que era un ciudadano, defensor al servicio de la renovación moral, un guía en

la vida de sus alumnos, era un obrero que dedicaba su labor a la causa legítima de los oprimidos.

Otro de los puntos que se consolidó como uno de los objetivos centrales de la educación socialista fue la lucha de la escuela contra la religión católica.

La Secretaría de Educación Pública exigía a los profesores pronunciarse en contra de la religión católica, apostólica y romana, además de hacer todo lo que estuviera a su alcance para luchar contra la Iglesia y destruirla. Varios maestros estaban de acuerdo con esto, por lo que en sus clases trataban a toda costa de demostrar ante los niños la inexistencia de Dios, pues consideraban que la religión era “cómplice del capitalismo”. De igual forma, la SEP exigió al gremio magisterial que intentasen por todos los medios desterrar todo vestigio de la clase pequeño – burguesa para borrar por siempre las contradicciones materiales de las circunstancias de los niños proletarios en una sociedad capitalista.

En 1935 la ENM adoptó como doctrina ideológica al universo y la sociedad encontrados en perpetuo devenir; a la inteligencia y la voluntad como factores que impulsan al hombre a reconocer la influencia de su especie en el desarrollo histórico de las sociedades, pues el trabajo y la cultura son productos de la acción humana; y que el trabajo es la principal causa y la medida que más se aproxima al valor, no sólo en cuestión moral, sino también en el ámbito económico.

Sin embargo, a pesar de la fuerza que había cobrado la corriente socialista en la educación, no más de un 10% de los profesores eran versados en temas marxistas y leninistas, los demás no tenían los elementos necesarios ni siquiera para determinar los principales postulados de la teoría del socialismo científico.

En 1936 el Consejo Técnico de la Escuela Nacional de Maestros declaró ser socialista, utilizando como método el materialismo dialéctico. Por lo anterior, la ENM tuvo que renovar (otra vez) su plan de estudios, suprimiendo algunos cursos como los de “literatura general”, “pequeñas industrias”, “geografía económica y social”, “psicología educativa”, “cosmografía y meteorología”, “principios de educación”, “historia mexicana” y “lógica”. Se añadieron materias como “historia de la cultura”, “economía política y problemas de México”, “Teoría de la ciencia”, “psicología y pedagogía del anormal” y “legislación revolucionaria”.

Durante el mandato de Lázaro Cárdenas, la ENM experimentó un crecimiento moderado y su desarrollo alcanzó etapas más altas, sin embargo, el problema de la deficiente formación magisterial seguía existiendo, pues para 1935, de 32,657 maestros sólo el 10% eran profesores titulados.

Por si fuera poco, el aumento registrado en la población durante el sexenio cardenista hizo que el presupuesto destinado a la educación fuera insuficiente para dar solución a estos problemas. Para que prosperara el nuevo paradigma de la educación socialista en nuestro país, se hizo necesario formar maestros con convicciones fuertes, valientes, un grupo homogéneo decidido a luchar por las causas que consideraban justas y por el bienestar social, por ello, durante el gobierno de Cárdenas se promovió la creación de varias agrupaciones de profesores, que posteriormente conformarían sindicatos.

En la época de Cárdenas muchos maestros se dedicaron a las cuestiones políticas, a las protestas y a los actos encaminados a exigir una mejora en su situación económico – laboral. Y es que no podía haber sido de otra forma, porque fue el mismo presidente Cárdenas quien los instaba a convertirse en líderes de la lucha social. En 1938, Cárdenas promulgó el Estatuto Jurídico de los Trabajadores al Servicio de los Poderes de la Unión. Este documento facultaba a los maestros para formar su propio sindicato. Las relaciones que guardaban Cárdenas y el magisterio fueron en su mayoría bastante buenas, pues los maestros apoyaban al presidente, y éste a su vez se empeñaba en resolver los problemas que aquejaban al gremio magisterial.

Con el tiempo y debido a los salarios precarios y a diferencias en contra de la política educativa que se desarrollaba en el país, comenzaron a hacerse presentes una serie de conflictos entre los maestros y las autoridades federales y estatales. Los maestros se manifestaban contra los ceses injustificados, el adeudo de sueldos, la falta de seguridad para ellos y las injusticias cometidas contra el escalafón, siendo, además de estos motivos, una razón de mucho peso el que al dedicarse a las revueltas políticas, muchos maestros aseguraban mejores puestos y participaban del poder. “La Escuela Nacional de Maestros adoptó el marxismo como ideario en su labor. Y lo escogió como la variante del socialismo más en

consonancia con las leyes y tendencias del Estado mexicano. (...) La unificación en la enseñanza Normal en la República, era necesaria como lo había señalado el Ejecutivo. Pero para lograr aquélla era preciso comenzar por los educadores. La anarquía estropeaba el sistema educativo (...) desfigurado con gratuitas diferencias. (...) El maestro seguía siendo el profesional más débil dependiente del poder público, debilidad que contrastaba con los ditirambos que se le tributaban. Signo de tal limitación fue que aquél se sindicalizara y se dedicara a la politiquería”<sup>16</sup>.

Muchos profesores descuidaron su labor educativa sin hacer un alto para reflexionar que su gremio no es igual al de los demás asalariados. La verdad es que la politiquería de los sindicatos en tiempos de Cárdenas era opuesta a los fines de la educación, sin embargo, seguiría presente en tanto no se mejorasen las condiciones salariales de los maestros.

Las huelgas magisteriales se hicieron sumamente frecuentes en todo el país: “Convendría reflexionar sobre la validez del procedimiento de la huelga; ¿Tenían los educadores, desde el punto de vista ético, derecho a seguir tal línea de conducta?, ¿Lo tenían desde el punto de vista legal? ¿No estaba implícito en la misión misma de enseñar un ideal generoso de devoción a la escuela, desinterés y hasta sacrificio?” <sup>17</sup>.

Con todo y la situación deplorable que en materia educativa atravesaba el país, la ENM seguía con las reformas necesarias para adecuar su enseñanza a los requerimientos del nuevo modelo socialista. Una de estas reformas consistió en llevar a cabo una experimentación controlada de los métodos y las técnicas de enseñanza que hasta ahora se venían utilizando en los círculos docentes.

La primaria anexa se convirtió en un Laboratorio de Investigación Pedagógica, donde cada uno de los maestros y estudiantes normalistas que intervinieran en el trabajo de la misma, debían hacer periódicamente un informe para dar cuenta de las ventajas y limitaciones de cada uno de los métodos que se utilizaban en este

---

<sup>16</sup>*Ibidem.* p. 222.

<sup>17</sup>*Ibidem.* p. 221.

laboratorio, posteriormente se repartieron en el país los resultados que contenían estos informes para mostrar los logros y avances de estas experiencias.

En 1939 se registró un incidente en la Escuela Nacional de Maestros: los estudiantes normalistas organizan una huelga cuyo fin era el de conseguir aumento en las becas y un mayor subsidio en la cooperativa.

El 1º de diciembre de 1940, Manuel Ávila Camacho tomó posesión como presidente de la República, y a partir de esta fecha el país inició una nueva trayectoria en el desarrollo social. Durante la gestión de Ávila Camacho la Secretaría de Educación Pública tuvo tres titulares a lo largo del sexenio: Sánchez Pontón, Vázquez Vela y Torres Bodet. En la gestión de este último se lograron los mayores avances, ya que aumentó de manera considerable el presupuesto y el número de maestros se elevó de 31 mil en 1940, a 45 mil seis años después.

En 1945, la educación socialista llegó a su fin en nuestro país, porque fue modificado el artículo 3º Constitucional a instancias del Ejecutivo, excluyendo el contenido socialista. Pero la educación siguió manteniendo un carácter nacionalista, solidario, democrático y humanista. Una de las secuelas que dejarían las reformas hechas al Sistema Educativo durante este periodo socialista consistió en proporcionar el motivo idóneo para lograr que las decisiones en lo que refiere a contenidos educativos se centralizaran todavía más en el gobierno federal: “Con el fin de garantizar la unidad programática, sería facultad de la SEP el diseño de los materiales, aprobación de textos y planes de estudio, en tanto que los gobiernos estatales se encargarían del financiamiento de las escuelas públicas. El principio del Estado educador se ratificó y quedó firme en la fracción II del artículo 3º (...) Ninguna otra reforma a la Constitución anterior a la de 1934, logró tanto apoyo y consenso como aquella del artículo 3º, tanto en las cámaras como en las organizaciones magisteriales y populares”<sup>18</sup>.

#### **f) LA EDUCACIÓN NORMAL DURANTE LA PRIMERA GESTIÓN DEL SECRETARIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA: JAIME TORRES BODET. (DE 1943 A 1946)**

---

<sup>18</sup>ORNELAS, Carlos. *Op. cit.* p. 67

Debido a las reformas que sufrió el artículo 3º fue menester que la Escuela Nacional de Maestros modificara una vez más su plan de estudios, adecuándolo a los cambios que presentaba la doctrina educativa.

Básicamente el plan quedó igual en el número de asignaturas y en el número de horas de clase a la semana, sólo cambió el corte socialista del mismo y, en 5º semestre se suprimió la materia de psicología sustituyéndola por la de paidología. Sin duda uno de los grandes aciertos del presidente Ávila Camacho durante su gobierno fue el que designara a Jaime Torres Bodet, en 1943, como Secretario de Educación Pública. Torres Bodet estudió en la Universidad Nacional de México la carrera de Filosofía y Letras, también fue secretario de José Vasconcelos en 1921 y varias universidades en el país lo nombraron Doctor Honoris Causa.

Cuando Torres Bodet fue designado para hacerse cargo de la Secretaría de Educación Pública por primera vez, uno de sus primeros retos fue precisamente dismantelar los postulados de la educación socialista, debido a que la situación del país y del mundo entero así lo exigía. La Segunda Guerra Mundial obligó a México a hacer modificaciones en su proyecto de desarrollo, una de estas modificaciones derivó en dejar a un lado la lucha de clases para lograr una reconciliación nacional. La educación socialista, cuyo principal estandarte era precisamente el reconocimiento de la lucha de clases, ya no podía servir a las nuevas necesidades y a los nuevos intereses del país.

Poco a poco, gracias a los aciertos de Torres Bodet, pudo darse la transición educativa que dejase de lado a la demagógica educación socialista, en el plano constitucional. La reforma educativa en ese entonces no fue impuesta por coacción, sino que Torres Bodet y Ávila Camacho realizaron consultas con tono democrático entre los principales representantes de los diferentes sectores políticos y sociales de México. Jaime Torres Bodet logró consolidar un amplio consenso en donde la unidad nacional significara la participación de todos los actores del proyecto educativo, estableciendo así muchas de las bases que hoy en día sustentan al Sistema Educativo Mexicano. Durante su gestión en la SEP se creó, entre muchas otras cosas, un proyecto de Educación Moral, que centraba

sus esfuerzos en la edición de una Cartilla Moral escrita por Alfonso Reyes. Dentro del cuadro de la moral de dicha cartilla dirigida al educando adulto, pero también accesible para los niños, se retomaban nociones de sociología, antropología, política o educación cívica, higiene y urbanidad.

Torres Bodet se preocupó por el gran número de profesores que ejercían sin título, por ello estableció el Instituto Federal de Capacitación para el Magisterio en marzo de 1945. De igual forma, Torres Bodet sentía inquietud por incrementar las acciones y los esfuerzos que hasta el momento se habían hecho para mejorar la formación del magisterio, lo cual lo llevó a revisar los planes y programas de estudios de las escuelas normales; pero sobre todo le preocupaba el hecho de que la profesión de maestro no exigiera hasta el momento, la preparatoria. El año de 1946 fue significativo para el sistema educativo nacional debido a que se modificó el texto del artículo 3º constitucional con el propósito de eliminar la disposición que establecía que la educación que imparta el Estado debería ser socialista, y permaneció exactamente igual hasta 1980.

Fue también en 1946 que por decreto oficial, la Escuela Normal Superior fue subordinada a la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica. Las Escuelas Normales Rurales, así como las Escuelas Normales Urbanas, las Escuelas Normales Particulares incorporadas y la Escuela Normal de Educadoras fueron encomendadas a la recién creada Dirección General de Enseñanza Normal, con Francisco Larroyo como primer director. El proyecto de Torres Bodet, de la educación para la unidad nacional tenía implícitos algunos rasgos del laicismo (aunque no apareciera propiamente como tal en la Constitución), porque mantenía a las iglesias al margen de toda actividad educativa en las escuelas primarias, secundarias y normales, y la instrucción que se diera en ellas debía tener como fundamentos centrales al progreso científico y a la solidaridad internacional, esta última era el resultado de la reflexión que concibiera al país no aislado de las otras naciones, sino en armonía y cooperación con ellas.

Durante el mandato del Presidente Miguel Alemán Valdés y la gestión de Manuel Gual Vidal como Secretario de Educación Pública, la aparente tranquilidad que

reinaba en la Escuela Nacional de Maestros se vio perturbada por algunos estudiantes, quienes incitados por grupos políticos, declararon un paro en junio de 1949, indignados por la mala condición en la que se encontraban algunas de las instalaciones; reclamaban, además, la restitución del profesor Modesto Sánchez como director de la ENM.

Este paro estudiantil derivó en un escándalo social, pues era inconcebible que la escuela Normal, que debía ser una de las instituciones educativas más decorosas del país, estuviera ahora protestando de esa manera. Hasta entonces, la Secretaría de Educación Pública había otorgado varios recursos a la ENM (becas, raciones de alimentos para todos sus estudiantes, etc.), si esto no era suficiente para que sus estudiantes se conformaran, pues no podía hacerse más.

Manuel Gual Vidal se entrevistó con el comité de huelga para conocer cuáles eran los puntos que conformarían el pliego de peticiones. En solidaridad con la ENM, 50 escuelas normales realizaron un paro de solidaridad con la ENM. Para julio de 1949, los estudiantes normalistas acordaron reanudar las clases.

Un año después, el Instituto Politécnico Nacional estaba en huelga y para apoyarlo, los estudiantes de la ENM decidieron también hacer un paro indefinido. La huelga se solucionó y Gual Vidal quedó como director provisional de la Normal. En 1952, José A. Ceniceros Andonegui fue llamado al gabinete presidencial como Secretario de Educación Pública.

En 1954, durante el mandato de Ruiz Cortines (1952-1958), se inauguró la Junta Nacional de Educación Normal en el Palacio de Bellas Artes. El profesor José Guadalupe Nájera fue nombrado presidente del comité organizador y director de enseñanza Normal. El profesor Nájera instaba a sus oyentes a cumplir de manera eficaz los deberes inmanentes del magisterio, deberes sumamente necesarios para poder afrontar la crisis social que atravesaba el país en aquellos años; así mismo, criticó fuertemente a quienes carentes de vocación, veían al magisterio como una profesión accidental, precaria, y estaban dispuestos a emplearse en otros sectores si se les presentaba la oportunidad.

También en 1954, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación publicó la "Carta de los Educadores Mexicanos", documento que hace énfasis en la



obligación que tienen todos los maestros para alcanzar un excelente nivel de enseñanza, y cumplir con su deber moral como educadores de una nación entera. Es necesario recordar que, a partir de 1943 el magisterio tuvo un denotado influjo en la política del país debido a su participación activa que le garantizaba la tendencia socialista del gobierno; había en ese entonces, aproximadamente unos 40,000 maestros, y de ellos, unos 20,000 eran partidarios convencidos del comunismo. Ahora bien, durante la gestión de Ávila Camacho, esta situación cambió radicalmente, sobre todo de 1939 a 1940, porque una de las metas de este presidente consistía en descartar la educación socialista para dar paso al nuevo proyecto de la unidad nacional. Posteriormente, con la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación se logró obtener esta unidad magisterial que tanto se había perseguido. No obstante, en la Escuela Nacional de Maestros, la tendencia marxista que se desarrolló durante la época de la educación socialista, era ya muy difícil de desarraigar, y sobrevivió en las filas de varios de sus docentes, egresados y alumnos, aún a pesar de Ávila Camacho, Torres Bodet y Véjar Vázquez. Inconformes ante la indiferente reacción del SNTE con respecto al problema de los salarios, en 1956, mil maestros de primaria junto con algunos representantes de otras escuelas en el Distrito Federal, guiados por Othón Salazar, quien afirmaba que el SNTE había perdido ya toda su capacidad de resistencia y sólo era un aparato para administrar los enormes recursos económicos de la burocracia sindical, acudieron a protestar porque habían sido defraudados en un 16% en una negociación del SNTE con el gobierno. Pedían además un aumento del 30% en salarios y que no se tratase ningún asunto referente a su situación laboral con el Comité Ejecutivo Nacional. Los maestros de primaria conformaron junto con Othón Salazar, el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM). Salazar acusaba al SNTE de vivir en una antidemocracia brutal, en la corrupción y la violencia contra todo aquél que protestara por este tipo de barbaridades.<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Othón Salazar actualmente cuenta con 79 años de edad, y sigue afirmando que el SNTE deja mucho que desear a la sociedad mexicana y al gremio magisterial. Así mismo, afirma que la Escuela Pública ha dejado de ser un factor de transformación social. Salazar critica no sólo al sector oficial del gremio, también a las bases magisteriales, porque afirma que hace falta el surgimiento de un grupo que tome la iniciativa para defender

Para 1957 se habían modificado las bases de la educación normal, había ya 72 planteles que contaban con 23,453 alumnos.

La acción de las escuelas normales concentró todos sus esfuerzos en las áreas sociales y comunidades que se encontraban a su alrededor, proveyendo de programas cívicos, sociales, artísticos y deportivos.

El 12 de abril de 1958 el MRM se manifestó en el Zócalo para presentar nuevamente el pliego petitorio de 1956. Por desgracia, el gobierno mal interpretó las intenciones de dicha manifestación y dio la orden de que la policía arremetiera contra los maestros manifestantes.

Indignados por tal atropello, los maestros del MRM lanzaron la orden de huelga en todas las escuelas primarias del país, hasta no recibir respuesta al pliego petitorio en lo referente a los salarios.

Con este motivo los estudiantes de la Escuela Nacional de Maestros organizaron una serie de manifestaciones en el centro de la capital del país. El SNTE se pronunció inmediatamente contra el MRM, desplegando en los diarios del 24 de abril una plana entera dedicada a informar que quedaba completamente vinculado a la política democrática fiel al Comité Ejecutivo Nacional, y que condenaban enérgicamente las medidas tomadas por un grupo minoritario como el MRM.

La Secretaría de Educación Pública, por su parte, se negó a entablar negociaciones con el MRM debido a que se le consideraba como un organismo ilegítimo, según las leyes y los reglamentos.

El 30 de abril de 1958 miles de maestros pertenecientes al MRM tomaron el patio de la Secretaría de Educación Pública protestando por los salarios tan precarios que recibían y demandando una mejora en los mismos.

Gracias a sus protestas, el 12 de mayo de 1958, tras una ardua negociación entre representantes del MRM y el secretario de educación pública Jaime Torres Bodet, los maestros lograron que se accediera a incrementarles en un 20% su salario. La huelga finalizó el 3 de junio.

---

los intereses del verdadero magisterio mexicano en un país que tiene 73 millones de pobres. *Cfr Entrevista a Othón Salazar, Maestro Normalista y cofundador del PSUM, PMS y PRD*, en. Diario LA JORNADA, 5 de mayo de 2003.

Pero a causa de esta rebelión magisterial, Othón Salazar fue hecho prisionero y permaneció tres meses en la cárcel de Lecumberri.

En 1960 Othón Salazar fue cesado por encabezar una prolongada protesta en la Escuela Nacional de Maestros y su plaza docente nunca la fue restituida.

Durante el sexenio de Adolfo López Mateos (1958 – 1964) el sistema de enseñanza normal en el país estaba conformado por las siguientes instituciones: la Escuela Nacional de Maestros, la Escuela Nacional de Educadoras, los Centros Normales Regionales, las Escuelas Normales Rurales, la Escuela Normal para la Capacitación en el Trabajo Industrial, las Escuelas Normales para la Capacitación en el Trabajo Agropecuario y las Escuelas Normales Particulares Incorporadas.

Al inicio del sexenio, la Escuela Nacional de Maestros se encontraba organizada de la siguiente manera: el departamento de varones, el departamento de señoritas, el mixto nocturno y el departamento de educadoras. Este último, el departamento de educadoras, se separó de la ENM en 1959 para convertirse en la Escuela Nacional de Educadoras.

El 21 de marzo de 1960 se nombró al profesor Héctor Aguilar Padilla como director de la ENM. El profesor Aguilar Padilla, durante su gestión dio un notorio impulso al deporte, a las materias artísticas y a los actos sociales y culturales.

Igualmente, durante el periodo en que dirigió a la institución, se trató de estudiar minuciosamente los factores que hacen funcionar espontáneamente la formación de valores en los estudiantes de la escuela Normal; además se estimuló la conciencia cívica como elemento clave que permitiría desarrollar la solidaridad en la vida colectiva. Pero no se logró el debido establecimiento y la planificación de los valores básicos que deben mediar la acción social.

La coeducación se reimplantó en 1960, consistía en la integración de hombres y mujeres estudiando juntos en los mismos espacios y tiempos de una institución determinada, al restablecerse obligó a que los departamentos diurnos se fusionaran, de tal suerte que el único departamento que se conservó anexo a la Dirección General fue el departamento nocturno.

También se reglamentó el servicio social de los pasantes de la ENM, el cual establecía como requisito la prestación de por lo menos un año de servicio en las poblaciones del país que determinara la Secretaría de Educación Pública.

Los egresados de la ENM que hubieran obtenido el mejor promedio durante la carrera serían quienes se considerarían en primer lugar para ocupar las plazas de las escuelas primarias de la capital.

En materia curricular, se intentaba desarrollar la conciencia cívica y moral de los estudiantes normalistas con una asignatura de Ética que aparece en el segundo semestre del primer año del Plan de Estudios de Educación Normal, con cuatro horas a la semana.

Entre las principales características de este plan se encuentra que permitía concentrar las disciplinas y se encontraban mejor organizadas las actividades necesarias para el aprendizaje de talleres; en comparación con los planes anteriores, este plan denotaba un notable progreso.

#### **g) LA SEGUNDA GESTIÓN DE TORRES BODET.**

Tras doce años de haber dejado la Secretaría de Educación Pública, Jaime Torres Bodet fue llamado nuevamente a dirigirla en 1958, erigiendo como uno de sus mayores logros durante esta segunda gestión, la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.

La ENM, no obstante la aparente tranquilidad que mostraba, daría pronto un nuevo motivo de escándalo.

Hasta entonces, los egresados de la ENM venían obteniendo sus nombramientos sin ninguna obligación. Si se les lograba insertar en alguna plaza vacante, laboraban cobrando su sueldo, y si no había aulas disponibles en las escuelas del Distrito Federal recibían una comisión como “ayuda” en lo que se desocupaba alguna plaza.

En la capital del país el problema parecía resuelto a simple vista con la rápida construcción de 1,700 aulas, situación que permitió el reingreso de más de 3,000 “comisionados”; sin embargo aún se debía pensar en lo que se haría con los

futuros 1,200 egresados de la escuela Normal que estarían próximos a recibir su título en 1959, cuando las estadísticas demostraban que el Distrito Federal sólo tendría capacidad para absorber cuando mucho a 450 maestros.

“Comisionar” a estos maestros que no tendrían plaza con goce de sueldo no era la solución más viable, sobre todo cuando en el interior de la República se tenía el reporte de miles de comunidades sin escuelas para sus niños. Torres Bodet le presentó a López Mateos, presidente de la República (1958-1964), una solución en la que proponía expedir un decreto para que los egresados de la Escuela Nacional de Maestros realizaran su servicio social en las poblaciones del país que la Secretaría de Educación Pública determinara; además los aspirantes a ingresar a la ENM y a toda escuela normal subsidiada por el gobierno deberían firmar un documento en el que se comprometieran a prestar sus servicios en el lugar que dictaminase el gobierno, de acuerdo con las necesidades del país, sin dejar de considerar la ubicación de la residencia de sus familias.

“En la segunda vuelta, Torres Bodet consolidó lo hecho, avanzó en la expansión del sistema y se preocupó en parte de la educación superior. En 1959, a escasas semanas de haber tomado posesión del cargo, retiró de ‘comisiones y licencias’ a más de tres mil maestros del Distrito Federal; consiguió el apoyo del presidente López Mateos para que la SEP designara unilateralmente el lugar donde los egresados de la Escuela Normal de México y las normales federales realizarían el servicio social; igualmente convenció al presidente de asignar recursos adicionales a la SEP y se construyeron más de 1,700 aulas en la Ciudad de México en unos cuantos meses para satisfacer la demanda de inscripciones en las escuelas primarias”.<sup>20</sup>

Muchos alumnos de la Escuela Nacional de Maestros procedían del interior de la República, donde también se encontraban sus familias, y además, su deber como profesores y como mexicanos era enseñar a los niños mexicanos en cualquier lugar de la nación. No obstante, muchos de los estudiantes normalistas no compartían esta visión y protestaron enérgicamente contra la disposición de

---

<sup>20</sup>ORNELAS, Carlos. *Op. cit.* p 120.

Torres Bodet. Nombraron un grupo selecto de ellos que se entrevistaría con el Secretario de Educación, con el fin de lograr que se contratara en la Ciudad de México a los 1,178 recién egresados de la ENM, aunque no hubiera escuelas que tuvieran la posibilidad de absorberles.

Torres Bodet les explicó que no era posible “sacar de la nada” aulas en el Distrito Federal para que pudieran trabajar, y los invitó tranquilamente a trabajar en colaboración con la SEP para el beneficio de la Patria. Los estudiantes normalistas acordaron firmar un pliego en el que solicitaban que quienes estuvieran destinados a cumplir con sus funciones en el interior de la República pudiesen contar con el importe de pasajes y viáticos, entre otras cosas. Las demandas que la administración consideró justas fueron concedidas, y se confiaba en que los jóvenes comparecieran a firmar sus nombramientos a tiempo y sazón. Se presentaron trescientos estudiantes a signar sus nombramientos y los demás consideraron oportuno aguardar a que diera inicio el ciclo escolar.

A pesar del estudiado acuerdo al que habían llegado los estudiantes y las autoridades, el día 24 de febrero de 1960, justamente cuando los niños de las escuelas anexas de la Normal rendían honores a la Bandera, poco más de trescientos estudiantes normalistas de la generación 1959 rompieron las rejas de la ENM, saltaron bardas e hicieron destrozos con el objetivo de apoderarse de la institución para convencer a sus compañeros de iniciar una huelga en protesta por el decreto que les obligaba a cumplir con sus labores fuera de la capital.

Tan pronto se enteró Torres Bodet de este infortunado acontecimiento, hizo un llamado a los periodistas y les explicó las razones que impulsaron el decreto por el que ahora protestaban los estudiantes, agregando que para un maestro con verdadera entrega y vocación por su profesión, ningún lugar de la República Mexicana podría constituir un exilio.

Días después, algunos pasantes cambiaron de parecer y aceptaron las disposiciones de la Secretaría, otros tantos (245 para ser exactos) aún disentían. Los inconformes impusieron un paro definitivo en la ENM; más adelante conciliaron en invadir nuevamente los patios de la SEP.

Torres Bodet, quien ya se encontraba muy molesto por todos estos percances, decidió cancelar la matrícula del ciclo escolar que no había podido iniciarse en la ENM y anunció que una semana después podrían reinscribirse aquellos estudiantes que realmente quisieran estudiar en la ENM bajo las condiciones que ya se habían establecido en la SEP.

Los activistas inconformes se indignaron sobremanera y se manifestaron proponiendo que se tomaran permanentemente los patios de la Secretaría; de ahí, que incluso tuviera que intervenir la policía para calmar a los agitadores. “El *Universal* (marzo 28 de 1960) abundaba un poco más en el problema de los recién egresados de la Escuela Normal, opuestos a ir a enseñar fuera de la capital, y subrayaba que la actitud de dichos maestros revelaba una falta total de interés por el bien de la comunidad y, por el contrario, dejaba entrever una preocupación por su propia comodidad, pues alegaban, para justificar su exigencia, que había de darse preferencia a la capital. No debía ser así, al contrario, la provincia debería recibir un vigoroso impulso cultural.”<sup>21</sup>

A pesar de los disturbios, 2,471 maestros fueron a reinscribirse para el nuevo ciclo escolar, por lo que era evidente que la gran mayoría de ellos estaba conforme con las disposiciones oficiales; ya no se interrumpieron las clases en la ENM (por lo menos por este motivo), cerrando así este penoso episodio en su historia.

Al mismo tiempo y ya en otras cuestiones, Jaime Torres Bodet seguía trabajando para el mejoramiento de la situación educativa del país, y junto con un grupo de funcionarios públicos y representantes sindicales formuló el Plan para la Expansión y Mejoramiento de la Escuela Primaria, mejor conocido como “el Plan de Once Años” (el 30 de diciembre de 1958), cuyo principal objetivo consistía en ampliar la oferta de la educación primaria y tomar precauciones para satisfacer toda la demanda, a pesar del incremento demográfico que se esperaba.

Durante la puesta en marcha de la primera parte del Plan de Once Años (que fue la que propiamente le tocó a Torres Bodet), se alcanzaron casi en su totalidad, las metas propuestas en lo tocante a la expansión de la oferta en las escuelas

---

<sup>21</sup>MENESES Morales, Ernesto. *Op. cit.* p. 535.

primarias (la deserción no pudo disminuir y la demanda fue mayor a la que se esperaba).

La aplicación de la segunda fase del plan, derivó en retroceso debido a la falta de recursos fiscales y a los endebles deseos del gobierno por darle continuidad a la obra que diera inicio con la dedicada actuación de Torres Bodet.

Fue también en esta segunda gestión, cuando se creó la comisión especial para llevar a cabo el Plan de Once Años, mismo que estableció que uno de los principales aspectos a trabajar, consistía en la deficiente formación de los maestros normalistas, razón por la cual se crearon dos centros regionales normales (uno en Iguala y otro en Jalisco).

Ya en 1964, había subido al poder Gustavo Díaz Ordaz, presidente de la República (1964-1976), quien había designado a Agustín Yáñez como Secretario de Educación Pública. Fue también en 1964 que se incrementó a cuatro años la duración de los estudios en la Escuela Nacional de Maestros, lo que implicó una vez más renovar los planes y programas de estudio de esta institución que se seguía cursando después de la enseñanza secundaria.

En lo tocante al gobierno de Díaz Ordaz, éste fue sumamente represivo por lo que a movimientos sociales se refiere, aunque impulsó notablemente el desarrollo económico del país. Lo que era cierto es que, en este periodo presidencial no se gozaba, prácticamente de ninguna libertad de expresión o manifestación que cuestionara al gobierno. Ello fomentó un clima de inconformidad en diversos sectores de la población, entre ellos, los estudiantes de educación superior.

Sin embargo, sí se tiene noticia de acciones rescatables para el país durante el gobierno de Díaz Ordaz, como por ejemplo, el hecho de que en él se estableciera por primera vez un “Programa de Desarrollo Económico y Social”, de 1966 a 1970. Así mismo, al final del sexenio se promulga la “Ley Federal del Trabajo”, el 1º de mayo de 1970. Por desgracia, el modelo económico<sup>22</sup> que se había adoptado

---

<sup>22</sup> Pablo Latapí describe en su obra *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970 – 1976*, que dentro de los lineamientos que guían al modelo económico, el Sistema Educativo cumple principalmente una función económica, al propiciar un incremento en la productividad a través del aumento en la mano de obra calificada. Al aumentar la productividad, la sociedad considera “rentable” el gasto que se invierte en la capacitación de la fuerza de trabajo. Pero, aunque la educación cumpla ésta entre sus múltiples funciones, es obvio que necesita



desde finales de los '50 y durante los '60, ya era incapaz de responder a las necesidades sociales del país, razón por la cual el descontento creció notablemente alentando protestas en varios grupos.

Es bien sabido que el recuerdo más presente del gobierno de Díaz Ordaz fue el movimiento estudiantil de 1968, en donde, trágicamente muchos estudiantes fueron asesinados a manos del ejército que obedecía a las órdenes de represión del gobierno. El autoritarismo y la intransigencia de Díaz Ordaz se hicieron notorios cuando se negó al diálogo con los grupos estudiantiles que protestaban en contra de las acciones tomadas por el gobierno.

Antes de que se llevara a cabo la manifestación de Tlatelolco, el gobierno buscó una salida política, culpando por las protestas estudiantiles, a las deficiencias educativas que presentaba el país; por lo que, el 1 de septiembre de 1968 se habló de una reforma educativa a profundidad para dar solución a la inquietante situación: “La relación del movimiento estudiantil con la necesidad de una reforma educativa que hacía el gobierno de Díaz Ordaz y que de alguna manera siguió haciendo el gobierno siguiente es un elemento importante para comprender la coyuntura de la política educativa echeverrista como lo es también el poco relieve y escasa trascendencia de las reformas que, para satisfacer la propuesta de Díaz Ordaz, emprendió la SEP en las postrimerías de su sexenio.”<sup>23</sup>

A pesar de la trascendencia de un hecho tan importante acaecido en la historia de nuestro país como lo es el movimiento estudiantil de 1968, no conviene a los intereses de este estudio entrar en detalles sobre ello, baste con mencionar que ejemplifica a la perfección los niveles de coacción y autoritarismo ejercidos sobre el pueblo por el gobierno de aquella época, así como también la decisión ciudadana de luchar por una transformación que pusiera fin al sometimiento.

Las consecuencias de esta brutal represión se hicieron patentes en la pérdida de legitimidad y en el rechazo popular a las sangrientas acciones del gobierno.

---

responder a otro tipo de necesidades, y cuando deja de hacerlo, surgen insatisfacciones y conflictos sociales como los descritos en el gobierno de Díaz Ordaz.

<sup>23</sup>Latapí Sarre, Pablo. *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970 – 1976*. (México; 1980). p.56.

Era evidente que en aquella época no era posible responder a las demandas de un pueblo que pugnaba por la democracia.

#### **h) ECHEVERRÍA Y LA MASACRE DEL JUEVES DE CORPUS.**

En 1970 subió al poder Luis Echeverría Álvarez, quien dentro de su gabinete presidencial nombró a Víctor Bravo Ahuja como secretario de Educación Pública. El sexenio del ex presidente Echeverría buscó por todos los medios dejar atrás las acciones tomadas por el gobierno anterior, es más, tenía contemplado que las nuevas acciones que impulsara borrasen todo indicio de semejanza con el mandato de Díaz Ordaz, debido al desprestigio social que la matanza de Tlatelolco había generado ante la opinión pública que condenó enérgicamente dicho acto como sangriento e injustificable.

Sin embargo, a pesar de que el discurso del presidente Echeverría se manifestaba en favor de dar mayor flexibilidad al sistema educativo, un suceso en especial vino a develar ante la opinión pública intenciones de poder y coacción: “la masacre del jueves de Corpus”.

Después de este violento suceso el pueblo en su gran mayoría, se volcaría de nuevo sobre la figura presidencial que, aunque ésta se empeñara en deslindarse de responsabilidades, había dejado al descubierto el autoritarismo y los ánimos de represión que todavía reinaban dentro del gobierno.

Era el día 10 de junio de 1971, y muy cerca de la Escuela Nacional de Maestros (sobre la Calzada México - Tacuba), una manifestación de estudiantes y maestros del Politécnico, la Universidad, la Escuela Nacional de Maestros, y otras organizaciones sociales, fue reprimida por grupos de choque conocidos como “los Halcones”, causando en cifras oficiales 15 muertos y al menos un centenar de heridos.

El jefe de "Los Halcones" era el coronel Manuel Díaz Escobar, que entre 1966 y 1972 fungió como subdirector de Servicios Generales del gobierno de la ciudad de México.

Los estudiantes se habían reunido para protestar pidiendo la liberación de algunos presos políticos, la democratización de la enseñanza y la desaparición de los grupos de porros que existían en las escuelas de enseñanza superior.

También se habían reunido para apoyar una reivindicación estudiantil – laboral de la Universidad Autónoma de Nuevo León: “(...) Aunque poco se propagaron los objetivos de la reunión estudiantil, sus demandas eran: 1) Derogación de la Nueva Ley Orgánica de la Universidad de Nuevo León y promulgación del proyecto original elaborado por maestros y estudiantes; 2) Democratización de la Enseñanza; 3) Desaparición de todas las Juntas de Gobierno de las Universidades del país y de todas sus actuales leyes orgánicas; 4) Derogación del Reglamento del IPN; 5) Representación paritaria de maestros y alumnos en los consejos técnicos de la UNAM; 6) Desaparición de las fatídicas porras y del llamado grupo ‘Francisco Villa’ de la UNAM; 7) Libertad a todos los presos políticos; 8) Destino del 12 % del Producto Nacional Bruto a la educación; y 9) Poner bajo el control de los estudiantes y maestros los presupuestos destinados a las Universidades.”<sup>24</sup>

Los manifestantes, que no llegaban a diez mil personas, se reunieron en el Casco de Santo Tomás y pretendían marchar hasta llegar al Monumento a la Revolución. Eran guiados por ex dirigentes del Consejo Nacional de Huelga (órgano que estuvo al frente del movimiento del '68), entre ellos se encontraban Manuel Marcué y Salvador Martínez De La Roca.

Pero la marcha avanzó muy poco. Cerca de las calles de Salvador Díaz Mirón fueron interceptados por un grupo de granaderos que les solicitaron disolverse a través de un altavoz, advirtiéndoles que la manifestación no estaba autorizada. Los estudiantes hicieron caso omiso y, entonando el Himno Nacional prosiguieron su camino. Los granaderos se apartaron.

Al llegar a la Calzada México – Tacuba, aproximadamente unos 150 hombres bajo el mando de Díaz Escobar, armados con bastones, armas de alto calibre,

---

<sup>24</sup>ORTIZ, Orlando; prologuista. *Jueves de Corpus*. Antologías Temáticas. (México; 1973) p. 7.

cuchillos, bastones eléctricos y varillas, se abalanzaron sobre los estudiantes y maestros en la calle de Instituto Técnico, disparando y sometiendo a todas aquellas personas que encontraran a su paso. Algunos manifestantes lograron entrar a la Escuela Nacional de Maestros y se refugiaron en ella.

Cuando las ambulancias de la Cruz Roja y la Cruz Verde llevaron a los estudiantes caídos al hospital “Rubén Leñero”, un grupo de Halcones se dirigió hacia allá con el fin de sacar a muertos, heridos y refugiados para evitar cualquier rastro de evidencia: “Rompían vidrios, daban garrotazos a quien se encontrara a su paso, fueran estudiantes, reporteros o personal del Rubén Leñero. Se podían oír los gritos de los enfermos aterrorizados. Afuera, con sus garrotes como una caña de pescar en el brazo, se paseaban ahora impunemente, pavonéandose de su salvajismo y de la violación a todas las garantías, los miembros del grupo de choque. Alguien decía que eran los llamados 'Halcones' que hacía pocos minutos habían contribuido a ‘dispersar’ la manifestación estudiantil.”<sup>25</sup>

En la zona del conflicto, el agrupamiento de Granaderos que había presenciado complacientemente la agresión y la matanza sin intervenir para defender a nadie, |se quedó a limpiar el sangriento escenario después que todo acabara; y horas más tarde (alrededor de las 11 de la noche) se encargaron de desalojar violentamente a quienes se refugiaban todavía en la ENM.

Aunque las cifras oficiales mencionan 15 defunciones, algunos sobrevivientes dicen que en realidad fueron más de treinta muertos. Incluso hay testimonios que afirman que la policía incineró varios cadáveres de los manifestantes que hoy cuentan como “desaparecidos”, pero por desgracia no hay pruebas contundentes de ello. Después de ocurridos los sangrientos hechos del Jueves de Corpus, cuando se le pidió una explicación a Echeverría, él se deslindó de cualquier responsabilidad argumentando que se había tratado de un problema entre estudiantes del Politécnico y la Normal. Por su parte, el entonces regente de la Ciudad de México, Alfonso Martínez Domínguez negó que existiera un grupo como “los Halcones” trabajando para el Departamento del Distrito Federal o para el Gobierno de la República. Indudablemente, un incidente de esta magnitud

---

<sup>25</sup>*Ibidem.* p. 52.

afectaría notablemente a la vida de la comunidad normalista, dejando entre otras cosas, huellas de temor y sumisión hacia el poder de la autoridad, y desvaneciendo en gran parte las pocas notas del espíritu de lucha que se había gestado en el gremio magisterial, sobre todo a partir de la administración del presidente Lázaro Cárdenas.

### **i) LA REFORMA EDUCATIVA.**

Durante el periodo presidencial de Echeverría se buscó una transformación en el sistema educativo que respondiera a las necesidades sociales de la tan difícil época de entonces. El nuevo proyecto político habría de concebir a la educación a partir de las siguientes cuatro perspectivas:

- La educación como un bien en sí mismo, como beneficio social que incrementa las bases culturales de la población. Además, es principio de acción que fomenta la unidad nacional e impulsa el desarrollo económico.
- La educación como medio de legitimación ideológica del sistema.
- La educación como posibilidad de mejora a las condiciones sociales, primordialmente para las clases medias.
- La educación como dádiva política en la negociación de apoyos, sobre todo de las clases bajas y desprotegidas, para las que la educación es deseable por entenderla como sinónimo de mejora social.

Por lo anterior era de esperarse que el gobierno buscara realizar una reforma sustancial a los métodos y contenidos de la educación. De tal suerte, que la política educativa del sexenio se etiquetó como “Reforma Educativa”, que, en otras palabras, representaba un proyecto (que se esperaba fuese permanente) con miras a dinamizar la educación nacional para poder atender a las necesidades de transformación social.

Los más grandes esfuerzos de la administración se centraron en la reforma de la enseñanza primaria, y la acción principal para lograrla consistió en la revisión y

reformulación de los contenidos de los libros de texto gratuitos. Se editaron 54 títulos distintos, de los cuales 30 eran destinados para los niños y 24 eran auxiliares didácticos para los maestros. Los libros de texto auxiliares para los estudiantes normalistas buscaban desarrollar en ellos buenos hábitos de estudio. De igual forma, se intensificaron las acciones de formación y actualización del magisterio, sobre todo a través de los sistemas abiertos. Se sabe que durante este sexenio el gobierno invirtió 341 millones de pesos en edificios y equipo para las escuelas normales federales.<sup>26</sup>

En el año de 1971, se creó la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM), cuyo principal propósito se tradujo en consolidar la capacitación docente y actualizar a los maestros.

Los cursos de actualización beneficiaron a 18,000 maestros. Sin embargo, sus acciones no fueron lo suficientemente acertadas, pues aquellos cursos que se impartieron tenían muy corta duración y no lograban una verdadera capacitación; tampoco modificaron las actitudes de muchos maestros injustos y corruptos, ni lograron que se asumiera la concepción de “Aprendizaje” que la Reforma Educativa proponía. En la educación normal se realizaron sólo cambios superficiales en los planes y programas de Estudio de la Enseñanza Normal. La única novedad que introdujo el Plan reestructurado de 1975 en la enseñanza Normal, fue la posibilidad de que los maestros egresaran no sólo con el título de Profesor, sino además con un certificado de estudios de bachillerato. El mismo año se creó la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, que dependía directamente de la Dirección General de Educación Normal con el fin de elevar el nivel profesional y académico de los maestros; esto sentaría el precedente de la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, en 1978. También en 1975, la Secretaría de Educación Pública expidió un documento titulado *Educación Normal*, que define los objetivos inmanentes a la educación normal primaria, dentro de los cuales destacan las características propias de los egresados normalistas; entre dichos objetivos se distinguen los siguientes:

- Practicar y fomentar en los niños el amor a la patria.

---

<sup>26</sup> Cfr. Bravo Ahuja, Víctor, *et al. Educación 1970 – 1976*. Secretaría de Educación Pública. p. 73.

- Mantener un criterio profesional al margen de cualquier doctrina religiosa.
- Practicar la democracia, considerando a ésta más allá de una estructura jurídica y un régimen político, pues es una forma de vida que persigue el constante avance social, económico y cultural de una nación.
- Contribuir a mejorar todos los planos de convivencia humana, valorando la dignidad de la persona y la integridad de la familia.
- Contribuir a enriquecer la cultura con la incorporación de valores universales.
- Fomentar y orientar la actividad científica y tecnológica en los educandos para responder a las necesidades de desarrollo que presenta el país.
- Considerar a la Educación como un proceso que trasciende a las escuelas y las aulas, porque es de carácter permanente, pues se inicia con el nacimiento y se lleva a cabo durante toda la vida.

En 1976, el Secretario de Educación Pública, Víctor Bravo Ahuja publicó un acuerdo que reglamentó el proceso de evaluación y los exámenes en todas las escuelas dependientes de la SEP (incluidas las escuelas normales).

Este acuerdo establecía que la evaluación del aprendizaje se realizaría en forma continua, dejando que la evaluación final del curso se basase en las evaluaciones mensuales que se habían llevado a cabo durante todo el año.

El maestro tendría la posibilidad de remitir al alumno a presentar un examen final o exentarlo de él, sin embargo: "(...) El sistema de evaluación establecido por el acuerdo del 30 de marzo de 1976 sugiere algunas observaciones críticas. En la situación concreta de nuestro sistema educativo no parece conveniente descargar en el maestro individual la responsabilidad exclusiva de evaluar el aprendizaje. La SEP debiera intervenir en el proceso evaluativo no sólo estableciendo los objetivos de aprendizaje y los programas de estudio, sino supervisando eficazmente que se alcancen los niveles prescritos para los diversos grados escolares. En la medida en que el maestro sea ineficiente, tenderá a ocultar su ineficiencia evitando reprobar a demasiados alumnos. En el caso de maestros corruptos, que también los hay, queda abierto el campo a la manipulación de las calificaciones. Los maestros capaces y honestos, por otra parte, quedan expuestos sin mayor defensa a las reclamaciones de los alumnos y padres de familia insatisfechos.

Tampoco se provee a los alumnos, en las disposiciones de la SEP, de elementos para defenderse de las arbitrariedades de los maestros injustos<sup>27</sup>.

Además de lo anterior, durante el sexenio 1970 – 1976, se estableció el Sistema de Educación para Adultos, se reorganizaron en 1976 los centros de alfabetización como “Centros de Educación Básica Para Adultos”, utilizando libros diseñados especialmente para esta labor.

En lo tocante a la Educación Moral, la verdad es que no se le dio mucha importancia durante el sexenio 1970 – 1976, parece ser que la “Reforma Educativa” no se ocupó de consolidar a través de programas educativos las bases éticas y los valores de la juventud mexicana de aquella época, y diría el Dr. Pablo Latapí que tampoco se pensó en este asunto en sexenios anteriores, porque la educación mexicana ha fallado tradicionalmente en la formación moral, pues además de aludir de vez en cuando a valores como el de la responsabilidad o el respeto a los demás en algunos contenidos de los programas de estudio, ha quedado abandonada a la consideración del maestro.

#### **j) LOS ÚLTIMOS AÑOS DE LA DÉCADA DE LOS '70 EN LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS: ANÁLISIS QUE REVELAN LA POLITIZACIÓN DEL MAGISTERIO.**

José López Portillo (1976-1982) sucedió a Echeverría (1970-1976) en la presidencia de la República, tarea nada fácil pues debía enfrentarse a la escabrosa situación del país; trágico legado de Díaz Ordaz (1964-1970) y Echeverría. El país acababa de atravesar por una grave crisis financiera en la que el peso se devaluó y la inconsistente economía era ostensible.

En el terreno educativo, Porfirio Muñoz Ledo había sido nombrado durante el gobierno echeverrista como Secretario de Educación Pública.

---

<sup>27</sup>BRAVO Ahuja, Víctor, *et al. Op. cit.* p. 97.



Con una gestión que duraría del 1º de diciembre de 1976 al 1º de diciembre de 1977, Muñoz Ledo fue relevado del cargo por López Portillo, quien consideró que representaba una amenaza a sus intereses<sup>28</sup>, y nombró en su lugar a Fernando Solana Morales, cuya administración duraría hasta noviembre de 1982.

La crisis por la que atravesó el país (y que aminoró en 1978) fue causante de varias transiciones sociales que dejaron consecuencias en la vida política de la nación, siendo una de éstas, el surgimiento de fuerzas de cambio dentro del magisterio, mismas que comenzaron a controlar entre otras cosas, la vida académica y política de la educación Normal, como veremos más adelante.

Para 1977, se dio a conocer el *Plan Nacional de Educación de 1977*, que expresa los objetivos generales de la educación Normal y que persiguen la formación de educadores, investigadores y administradores capaces de responder a los retos que en materia educativa presentaba el país. El documento plantea la necesidad de formar profesores capaces de hacer de la escuela un lugar que pueda unificar a todos los mexicanos para el trabajo. Habla además, de la función del maestro, como un agente socializador que está obligado moralmente a transmitir a sus alumnos valores de índole cultural, social, política y nacional, demostrando al mismo tiempo su capacidad para transmitir conocimientos, con el fin de enseñar a la niñez mexicana a procurar por el bienestar de su comunidad.

Pero, el discurso y la realidad mantienen una distancia considerable en lo que respecta a la educación normal. Así lo hace ver la Dra. en Ciencias Sociales Beatríz Calvo Pontón en una obra titulada *Educación Normal y Control Político*, que es propiamente una investigación realizada al interior de la Escuela Nacional de Maestros en un periodo comprendido de 1977 a 1979,<sup>29</sup> cuyo principal objetivo consiste en analizar el proceso de formación de maestros, procurando para ello no perder de vista el vínculo existente entre aspectos relacionados con el origen social de los estudiantes normalistas y el contexto del control político bajo el cual se desarrolla toda la ideología de los futuros maestros.

---

<sup>28</sup> López Portillo consideraba a la gestión de Muñoz Ledo como la intrusión en su sexenio de lo que podría convertirse en un segundo maximato, “un maximato echeverrista”.

<sup>29</sup> Beatríz Calvo Pontón publica esta obra diez años después de la realización del estudio.

Para la Dra. Calvo Pontón la educación normal es un aparato ideológico del Estado, y las instituciones educativas son un espacio en el que se manifiesta la lucha política de clases como conflicto social. Tras año y medio de observar la vida cotidiana al interior de la ENM, la autora describe paso a paso los resultados de la investigación que llevó a cabo tomando como eje principal de la misma, la formación profesional del magisterio, descubriendo entre otras cosas, conflictos entre maestros y alumnos dentro de esta institución, conflictos que dan cuenta de manifestaciones de inconformidad por parte del alumnado en lo que refiere a asignaturas, profesores y autoridades. Los alumnos, durante las entrevistas realizadas para dicho estudio, cuestionaron fuertemente la formación profesional que recibían durante la carrera: “¿Tiene el maestro una verdadera vocación o es el magisterio una forma fácil de promoción social y económica?, ¿El maestro es un agente socializador, interesado en traer cambios en su comunidad, o es simplemente un transmisor de conocimientos?, ¿Escogió la persona el magisterio como un medio para obtener automáticamente una plaza federal segura con sueldo fijo?, ¿Considera su profesión como terminal, o la utiliza como un paso para alcanzar un objetivo posterior?, ¿En qué manera influye la institución formadora en el papel que el maestro realmente juega? En base a<sup>30</sup> estas preguntas es que decidimos iniciar la investigación. Ésta se realizó como un estudio de caso. Durante año y medio se vivió, día tras día, en la Escuela Nacional de Maestros, y durante este tiempo se realizaron varias actividades (...)<sup>31</sup>.

La Dra. Calvo Pontón también hace mención en este estudio de los conflictos existentes entre el propio personal docente de la ENM, conflictos originados por la eterna lucha por el poder. Describe algunos enfrentamientos entre diversos grupos magisteriales que buscaban llegar a ser autoridad dentro de la misma institución. Aborda los siguientes tópicos para la realización del análisis:

- Antecedentes del Sistema Educativo en nuestro país y el papel que juega dentro de él la educación Normal.

---

<sup>30</sup> *Statu Quo*.

<sup>31</sup> CALVO Pontón, Beatriz. *Educación Normal y Control Político*. (México, 1989). p. 17.

- Análisis del control político que ejerce el Estado sobre el sector magisterial, concretamente, la burocratización de los maestros.
- Estudio etnográfico realizado a la población estudiantil que ingresa a la ENM, a través de entrevistas y cuestionarios.

A grandes rasgos, la obra de la Dra. Calvo Pontón presenta una perspectiva de la educación normal muy distinta de la que se había venido manejando en los discursos oficiales, pero más apegada a la realidad educativa mexicana.

Para ella, la formación del normalista se caracteriza entre otras cosas, por el hecho de que durante la carrera, los estudiantes no interiorizan hábitos de reflexión crítica, ni se preparan para resolver problemas reales de la práctica docente, apareciendo así una dicotomía entre los aprendizajes teóricos y la práctica.

De igual forma, desde que el normalista ingresa a la carrera, queda atrapado en el marco general del control político e ideológico de las autoridades, y dicho control se prolonga y acrecienta durante el transcurso de sus estudios.

El aspirante a ingresar a la ENM debía someterse a un complejo proceso de selección que la Dra. Calvo Pontón distingue en dos niveles: formal e informal.

El nivel formal se apega al cumplimiento de varios requisitos establecidos de manera explícita por la Dirección General de Educación Normal y publicados en la convocatoria. Además, los aspirantes debían presentar un examen de admisión que implica tres rubros: examen de conocimientos generales, prueba para medir el coeficiente de inteligencia y un examen psicológico y vocacional que pretende dar cuenta de la inclinación que tienen los estudiantes hacia la profesión de maestro.

Por su parte, el nivel informal involucra a otros factores que se emplean como requisitos de selección aunque no se presenten de manera explícita como criterios de selección en los documentos oficiales; dichos factores pueden ser el sexo y el lugar de nacimiento de los aspirantes.

El análisis que llevó a cabo la Dra. Calvo Pontón dentro de la ENM, arroja resultados interesantes en lo que respecta a lo anterior, por ejemplo, se descubrió con base en muestras estadísticas, que el proceso de selección que se realiza en

la ENM está aparentemente condicionado por el sexo del aspirante, de tal suerte que se selecciona a un hombre por cada tres mujeres: “En efecto, la Escuela tenía, durante el año lectivo 1977 – 1978, un total de 5,642 alumnos distribuidos en dos turnos: matutino, 3 169 estudiantes (56.2% del total), vespertino, 2,473 (43.8% del total). La distribución por sexos a nivel global era la siguiente: 4,204 mujeres (74.5%) contra 1,438 hombres (25.5%).”<sup>32</sup> Se afirma en el estudio de la Dra. Calvo Pontón que este hecho obedece a una estrategia oculta utilizada por las autoridades de la ENM para establecer un tipo específico de población estudiantil, conformado principalmente por mujeres originarias del Distrito Federal, que debido a la educación proporcionada por sus familias y por ser originarias de la misma ciudad en donde se encuentra la ENM, no constituirán grupos estudiantiles de protesta y por ende no serán una amenaza a la estabilidad política de la institución. Por lo que revela el estudio, la ENM buscaba insertar a sus filas una población estudiantil que cumpliera el reglamento que establecía, por eso necesitaba alumnos obedientes, disciplinados y respetuosos de las autoridades; alumnos que jamás cuestionasen ni los planes, ni los programas de estudio, ni el desempeño de los docentes. El estudio también pone en tela de juicio a los criterios de selección con base en las pruebas de inteligencia y los exámenes psicológico y vocacional que elaboraba el Departamento de Psicopedagogía de la ENM, pues se establecía que éstos tenían la función de medir no sólo el coeficiente intelectual, sino también “la excelente conducta moral y las cualidades personales” que debe poseer todo aspirante a cursar la carrera magisterial, sin embargo, dichas pruebas no se aplicaban al inicio del proceso de selección, por lo que se perdía la oportunidad de elegir a los aspirantes que se apegasen más al perfil del maestro. Se descubrió también que un alto porcentaje de alumnos seleccionados contaban con recomendaciones de altos funcionarios del gobierno (gobernadores, diputados, senadores, altas autoridades de la SEP, entre otros); de ahí que existieran varios estudiantes en la ENM que no cumplían ni siquiera con los requisitos formales. Incluso, la Dra. Calvo Pontón presenta informes de maestros y alumnos que aseguraban que aproximadamente la mitad de los

---

<sup>32</sup>*Ibidem* p. 81.

aspirantes seleccionados para ingresar a cursar el primer grado tenían altas recomendaciones. Otro de los resultados que develó esta investigación se relaciona directamente con la presencia de la cuestión vocacional en los estudiantes normalistas: un gran porcentaje de ellos tomó la decisión de estudiar la carrera magisterial pensando principalmente en las ventajas económicas y sociales que ésta promete; otro grupo considerable de alumnos declaró que ingresaron a la carrera presionados por sus padres o familiares y por último, también se encuentra el grupo de los alumnos que dicen haberse inclinado por esta profesión alentados principalmente por la vocación, es decir, por el deseo y el gusto de dedicarse a la enseñanza de niños de primaria: “Vemos que casi dos terceras partes de los alumnos (62.5%) ingresaron a la carrera considerando las ventajas que ésta ofrecía: se trataba de una carrera corta de cuatro años al término de la cual obtendrían doble diploma, como maestro de primaria y como bachiller, a su vez, este segundo diploma les permitiría ingresar a algunas carreras universitarias; asimismo, al egresar de la escuela normal el gobierno federal les otorgaría una plaza federal que implica un sueldo seguro y prestaciones(...) Por otro lado, el 37.5% de los alumnos manifestó haber ingresado por vocación(...) Observamos que el 38% de los alumnos entró sin interés o deseos de ejercer la carrera de maestro (...).”<sup>33</sup>

Todavía es aún más impresionante conocer el hecho de que eran pocos los alumnos que realmente deseaban dedicarse exclusivamente a trabajar como maestros de primaria, pues la gran mayoría veía a esta carrera como un simple “trampolín” para alcanzar después estudios superiores u otros trabajos más satisfactorios, económicamente hablando.

Afirma la Dra. Calvo Pontón que, pareciera que la ENM no tiene como objetivo principal seleccionar individuos con vocación magisterial, sino más bien, incorporar a gente que pueda adaptarse sin problemas a cierto tipo de sistema institucional. Otro de los aspectos a investigar habla de la calidad de los docentes de la Escuela Nacional de Maestros. Varios alumnos entrevistados y encuestados dejaron ver que durante los cuatro años que dura la carrera, la Escuela fue incapaz de

---

<sup>33</sup>*Ibidem.* Pp.145, 147.

fomentar en ellos el interés y la vocación necesaria para desempeñarse como maestros comprometidos con su quehacer educativo.

En uno de los apartados de la obra de la Dra. Calvo Pontón se presenta el testimonio de una alumna elegida para una muestra que diera cuenta de lo que pensaban los alumnos de la ENM acerca de sus profesores; la alumna manifestó que ellos constituyen la mayor deficiencia de dicha institución, pues se trata en muchas ocasiones de profesores irresponsables, apáticos, perezosos, que no motivan a los alumnos ni tampoco se interesan por la clase, pues en varios casos son maestros improvisados para cubrir materias que ni siquiera son de su especialidad. La investigación finaliza estipulando que el Estado ejerce un gran control político sobre el sector magisterial; dicho control principia con la selección de los estudiantes que ingresarán a las escuelas normales, porque desde entonces queda definido el tipo de escolaridad que el futuro maestro seguirá.

El control político sigue dándose a lo largo de la carrera del estudiante normalista, pues su destino en lo que refiere a la formación profesional, está determinado por los intereses de la institución escolar, que en este caso es la ENM: "(...) una vez aceptados por la Escuela, los estudiantes pasan por el proceso formativo con duración de cuatro años; el alumno recibe un entrenamiento muy específico; se convierte en un buen transmisor de los conocimientos básicos: lectura, escritura y matemáticas; se convierte en un técnico o experto en el libro de texto gratuito; los planes de estudio enfatizan el rol docente del alumno –futuro maestro- y descuidan otros que la ideología oficial pareciera formalmente apreciar: promotor del desarrollo de la comunidad, agente de cambio social, orientador, etcétera"<sup>34</sup>.

Para la Dra. Clavo Pontón, la investigación que llevó a efecto manifiesta claramente que la educación normal no cumplía con los principales objetivos que se establecieron para ella en los documentos oficiales, porque no formaba al maestro que la ideología oficial tenía en mente; lejos de ello, el egresado de la ENM (hablando en términos generales) a finales de la década de los '70 se mostraba como un simple y deficiente transmisor de conocimientos, un tradicionalista acrítico, indolente e inconsciente del compromiso que había

---

<sup>34</sup> *Idem.* p. 200.

adquirido con la niñez mexicana y con su propia patria; un personaje apático y sumiso listo para someterse a la rigidez del sistema.

#### **k) LA EDUCACIÓN NORMAL ADQUIERE CARÁCTER DE LICENCIATURA.**

El 25 de agosto de 1978 se creó la Universidad Pedagógica Nacional, por un decreto presidencial apoyado en el art. 89, en la Ley Federal de Educación, y en la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, con el fin de mejorar la calidad educativa y absorber las licenciaturas en educación preescolar y primaria, que hasta entonces habían quedado en manos de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento del Magisterio.

Tuvo como primer Rector al profesor Jiménez Alarcón. Desde su creación, la Universidad Pedagógica Nacional se asumiría como un organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública. Podían ingresar a cursar estudios en la UPN todas aquellas personas que comprobasen haber concluido el bachillerato o la educación Normal.

En los últimos años de la década de los '70, la educación normal sufrió cambios trascendentales debido a un importante aumento en la población, que derivó en la expansión de la educación preescolar, primaria y secundaria; causa por la cual, no sólo creció la matrícula en las escuelas normales, sino que también se incrementó el número de instituciones dedicadas a la formación magisterial y con ello, la pluralidad de sus servicios: "En esa época de crecimiento, aumentó considerablemente el número de escuelas normales orientadas a la formación de profesores para la educación primaria en el medio rural. Así mismo, surgieron o se consolidaron nuevas instituciones dedicadas a la formación de profesores para atender los diversos servicios de educación básica. Se diseñó un plan de estudios

por especialidades para las normales superiores (...) y se fundó la primera escuela normal de especialización.”<sup>35</sup>

El crecimiento acelerado y desmedido de las escuelas normales se convertía en una situación difícil de controlar. En el periodo lectivo 1981 – 1982, la matrícula de alumnos normalistas alcanzó el punto más alto de su crecimiento.<sup>36</sup>

La matrícula de la carrera de Profesor en Educación Primaria también experimentó un alza notable, pues a finales de la década de los '70 era de 66,000 alumnos; y a principios de los '80 había inscritos 157,400 estudiantes. Lo anterior tiene su explicación en las múltiples ventajas que ofrecía la carrera magisterial: una duración menor en comparación con las licenciaturas (puesto que se ingresaba a la educación normal al salir de la secundaria), y una plaza que garantizaba las expectativas de empleo al concluir la carrera. Este desordenado incremento en la matrícula de la enseñanza normal y la falta de planeación adecuada serían causa inevitable del futuro desequilibrio que sufriría la oferta y la demanda de empleos para los futuros profesores.

Aunada a este problema, se encontraba la deficiente formación que recibían los estudiantes normalistas, debido a que desde 1972 se preparaban simultáneamente como bachilleres y profesores, y los planes de estudio parecían dar mayor peso a las asignaturas de formación general propia del bachillerato, desatendiendo así la especialización del normalista como profesor. En el nivel institucional, la centralización de la educación no permitía que los tres sectores de la enseñanza normal (federal, estatal y privado) actuaran de manera unificada, de tal suerte que cada uno se apegaba a sus propios criterios.

Por todo lo anterior se hacía necesaria una nueva reforma a la Educación Normal. En el sexenio que abarca de 1982 a 1988, el presidente de la República fue Miguel De la Madrid Hurtado, quien nombró a Jesús Reyes Heróles como Secretario de Educación Pública. Tanto el gobierno como la SEP bajo la dirección de Reyes Heróles, anticipaban que los problemas que presentaba la educación

---

<sup>35</sup>Secretaría de Educación Pública. *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria: Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. (México; 1997). p. 12.

<sup>36</sup> En el ciclo escolar 1973 – 1974 había matriculados en las normales del país 111,000 alumnos. Para el ciclo escolar 1981 – 1982, la matrícula fue de 333,000 alumnos.



normal debían ser atendidos antes de que las consecuencias condujeran al desempleo y la frustración de un amplio número de profesores recién egresados.

La reestructuración de la educación Normal, ya era inminente. El 22 de marzo de 1984, se estableció para la Educación Normal, por decreto presidencial, el grado académico de Licenciatura. Por ende, para poder cursar estudios en ella, era menester haber concluido el bachillerato. Los cambios que traería consigo esta decisión fueron los siguientes:

- Diseño y aplicación de un nuevo Plan de Estudios. Los nuevos contenidos sufrirían una transformación radical.
- Reducción de la dimensión del sistema de educación normal.
- Transformaciones radicales en las instituciones de enseñanza Normal: alteraciones en su organización y funcionamiento debido a la asignación de nuevas responsabilidades.
- Establecimiento de condiciones laborales inéditas para el personal docente.

Para los últimos años de la década de los '80 se hizo patente la tan esperada consecuencia de adoptar estas medidas: disminuyeron la matrícula de la Licenciatura en Educación Primaria y la planta docente de las escuelas normales, incluso llegaron a desaparecer varias escuelas normales pertenecientes al sector particular.

Todo ello, en beneficio de la calidad educativa, pues uno de los resultados de estas acciones se tradujo en la atención más personalizada que brindaban los profesores de escuelas normales a grupos reducidos de estudiantes. El Plan de Estudios establecido para la Educación Normal en 1984, tenía como uno de sus propósitos principales, el de formar un “docente – investigador”, lo cual determinaría de manera decisiva la formación de maestros normalistas, bajo la línea de la investigación – acción.

A pesar de los esfuerzos y las buenas intenciones de quienes diseñaron este plan, la deficiencia en la formación del magisterio se agudizó, pues el currículum se saturó de asignaturas teóricas y dejó de lado el estudio de la educación primaria,

así como las técnicas y las habilidades necesarias para trabajar en ella. Más que formarse maestros, se formaban investigadores.

Este documento contemplaba también un excesivo número de materias por semestre, y por desgracia, ello haría no sólo que se fragmentase la atención del alumno, sino también que éste mismo no pudiera encontrar la forma de vincular los contenidos de las diferentes materias entre sí.

Otro de los contratiempos que experimentó la enseñanza normal durante esta época de agudas transformaciones fue la adscripción de la investigación y la difusión cultural a sus funciones elementales, tratando de imitar el modelo que se seguía en las universidades: “Lo anterior llevó a exigir que los docentes realizaran investigación y difusión sin apoyar su preparación y con escasos recursos para el desempeño de estas funciones (...) Una consecuencia del establecimiento de estas funciones fue la subvaloración del ejercicio de la docencia, tarea central de las escuelas normales, al considerar la investigación como tarea de mayor prestigio y que todos los maestros deberían realizar.”<sup>37</sup>

Además, la organización de las instituciones dedicadas a la formación de profesores no contó con una reestructuración en forma que permitiera adaptar la gestión de las mismas a la nueva concepción aportada por el plan de 1984; por ende, no hubo una normatividad capaz de regular el trabajo académico en consonancia con las exigencias propias de la enseñanza Normal. En conclusión: los resultados de la aplicación del plan de 1984 para la educación Normal hacían patente el fracaso del modelo del “docente – investigador” en la formación de profesores de educación básica; por lo que, en un lapso de tiempo relativamente corto, volverían a reformarse los planes y programas de estudio para las instituciones normalistas.

El 24 de febrero de 1987, la Escuela Nacional de Maestros cumplió cien años de vida, y por decreto presidencial se le otorgó el título de “Benemérita”; es también en esta fecha que se declara el “Año del Normalismo Mexicano.”

---

<sup>37</sup> *Ibidem.* p. 19.

## **I) EL ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA MODIFICA LINEAMIENTOS SUSTANCIALES DE LA EDUCACIÓN NORMAL.**

El sexenio siguiente se caracterizó por una serie de acciones que transformarían radicalmente la estructura del sistema educativo nacional. Carlos Salinas de Gortari llegó a la presidencia en diciembre de 1988 y nombró a Manuel Bartlett Díaz como secretario de Educación Pública; esta administración inició un proceso de modernización en la educación que tuvo los siguientes logros:

- La Federalización de la Enseñanza; proceso que contribuyó a descentralizar la educación, transfiriendo a los estados de la República, los recursos materiales y humanos, con el objetivo de hacer responsables a los ayuntamientos de la prestación del servicio educativo.
- La educación Secundaria se hizo obligatoria.
- Se modificó la Constitución para estipular que confiere al Estado garantizar el acceso a la Educación Preescolar.
- Se modificaron los planes y programas de estudio pertenecientes a la educación básica.
- Se estableció con fines de mejorar la calidad de la enseñanza, un programa de evaluación y promoción denominado: Carrera Magisterial.
- La Ley Federal de Educación fue sustituida por la Ley General de Educación.

El gobierno de Carlos Salinas de Gortari había diseñado una estrategia de modernización para impulsar el desarrollo del país, lo que requería también una acertada actuación en materia educativa: “Con el propósito de impulsar en forma decidida a la educación básica, el 18 de mayo de 1992 firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), la Secretaría de

Educación Pública, todos los estados de la Federación, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y, como testigo de honor, el presidente de México, Carlos Salinas de Gortari.”<sup>38</sup> El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica se apegó al marco del federalismo educativo<sup>39</sup> y tuvo como objetivos fundamentales proporcionar más oportunidades de alfabetización; elevar la eficiencia terminal en los niveles educativos de primaria y secundaria; impulsar el proceso de descentralización de la educación; procurar que todos los niños en edad escolar tuvieran la oportunidad de acceder a una educación de calidad; y establecer una mejor vinculación entre la educación preescolar y la primaria. Las acciones que se esperaba hicieran posible el cumplimiento de dichas metas se concretaron en: la reorganización del sistema educativo, la reforma de planes de estudio, contenidos y materiales educativos; y el impulso para lograr una revaloración social de la función del magisterio. Cuando el Acuerdo planteó la necesidad de una federalización educativa, fue más allá del simple concepto de “descentralización”, puesto que buscaba conferir facultades a la autoridad federal para garantizar la educación nacional, y con ello, los gobierno estatales serían partícipes activos de la planeación y la operación de los servicios educativos.

Por lo anterior, era necesario transferir a los estados de la República la infraestructura y los recursos humanos y materiales necesarios para realizar exitosamente esta empresa.

En el caso de la Educación Normal, el número de alumnos inscritos en los planteles transferidos, alcanzó los 25.1 millones en el ciclo 1992 –1993. A la par de dicha transferencia, la SEP tuvo que reorganizarse, sustituyendo las Subsecretarías de Educación Elemental y de Educación Media, por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, y una Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F.

---

<sup>38</sup> MOCTEZUMA Barragán, Esteban. *La Educación Pública frente a las nuevas realidades; Una visión de la Modernización de México*. Fondo de Cultura Económica. (México; 1993). p. 103.

<sup>39</sup> El federalismo educativo refuerza el compromiso de las partes integrantes de la Federación para responsabilizarse de la prestación de los servicios educativos, en materia de educación básica y normal.

Uno de los lineamientos principales del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica se enfoca en el logro del aprecio social por la función magisterial; este objetivo estaría respaldado por las siguientes acciones:

- Mejora de la formación del magisterio: El gobierno federal se responsabilizó de las medidas necesarias para reformar la educación normal.
- Actualización Magisterial con carácter permanente.
- Mejoras en la situación salarial y laboral de los profesores.
- Reconocimiento social por el quehacer que lleva a cabo el magisterio.

Se estableció también un programa denominado “Carrera Magisterial”, cuyo principal propósito fue el de elevar la calidad educativa: “La Carrera magisterial permitirá que el maestro gane más en la medida en que sea mejor. El límite para ascender será su propia iniciativa, su propio empeño y no tendrá que cambiar su función docente para superarse, lo cual se traducirá en una calidad profesional creciente de los maestros, independientemente de cuál sea el nivel en que labore.”<sup>40</sup>

El programa de carrera magisterial le permite al profesor que lo desee, tener un mecanismo de promoción horizontal; es en pocas palabras, un sistema de estímulos para los docentes, el cual les permite tener movilidad dentro de su propia categoría.

Este programa está sustentado en un sistema de evaluación global de las tareas docentes, que “mide” objetivamente los conocimientos que posee el profesor sobre la asignatura o grado que enseña y el desempeño que tiene al hacerlo. Formalmente, el programa de Carrera Magisterial dio inicio el 14 de enero de 1993 (con retroactividad a septiembre de 1992), y lo conforman cinco niveles de promoción: “A”, “B”, “C”, “D” y “E”, cada nivel ofrece un estímulo económico significativo, que aumenta al pasar de un nivel a otro. Los profesores que desearan participar en este programa debían tener una categoría incluida en el catálogo autorizado y tener nombramiento definitivo o provisional, además de desempeñar funciones de las siguientes vertientes:

---

<sup>40</sup>*Ibíd.* p. 163.

- Vertiente 1: Docentes frente a grupo.
- Vertiente 2: Personal Directivo o de Supervisión.
- Vertiente 3: Personal de actividades Técnico – Pedagógicas.

A pesar de los propósitos de mejoramiento del programa de Carrera Magisterial, surgieron algunos inconvenientes durante su aplicación: no estaban estipulados dentro de la normatividad los cambios de vertiente, por ejemplo, las incorporaciones del nivel “B” o “C” no incluían a maestrías o doctorados de instituciones de educación superior; tampoco se reglamentaron pautas para los cambios de nivel o modalidad educativa; y no cubrían los requisitos para ingresar al programa quienes, desempeñando sus funciones en la tercera vertiente, no tuvieran formación normalista (modalidad en la que participaban principalmente profesionistas egresados de otras instituciones de educación superior.)

Otro problema se hizo presente en lo tocante al Sistema de Evaluación, pues la mayoría de los profesores no llevaron a cabo correctamente la valoración del Desempeño Profesional, pues se asignaron los máximos puntajes; de tal suerte que, la Comisión Nacional de la Secretaría de Educación Pública y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, tuvo que corregir dicha situación.

Es evidente que, cuando no se hace una buena planeación de estos programas de estímulos económicos, surgen los conflictos, las contrariedades y, las buenas intenciones tienden a ser utilizadas por pseudo profesionales que buscan a cualquier precio mejorar sus finanzas, olvidándose por completo de perfeccionar su propia actividad docente en aras de la calidad educativa.

En lo concerniente a la reforma de la Educación Normal, el ANMEB estipuló la modificación de contenidos, enfoque y orientación de la misma, apoyándose también en el programa de carrera magisterial, el cual buscaría que la educación normal pudiese formar profesores más especializados, tanto en niveles educativos, como en los diferentes grados escolares; pues había quedado establecido que para que un maestro pudiera superarse, ya no era necesario cambiar de función o nivel educativo: “La formación de los maestros se sustenta en un sistema de tronco común básico a partir del cual cada alumno escoge el

nivel en el que mejor pueda desarrollarse, sin que ello implique diferencias salariales y de ascenso, y constituirá un cambio de fondo en el sistema educativo, mejorará significativamente el nivel académico de los maestros, y, en consecuencia, el de toda la educación pública mexicana.”<sup>41</sup> Para el año de 1996 se llevó a cabo la *III Reunión Nacional de Coordinadores Estatales de Carrera Magisterial* con el fin de adaptar la normatividad a las necesidades manifiestas.

## **2.2 SITUACIÓN ACTUAL DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS.**

### **a) AL INTERIOR DE LA B.E.N.M.**

A 116 años de su fundación, la Benemérita Escuela Nacional de Maestros es actualmente la institución de Educación Normal más reconocida del país. Su actual Director es el Profesor Juan Manuel Rendón Esparza y el Profesor Alfredo Sánchez Vázquez es el Subdirector Académico.

Las autoridades de la BENM tienen como funciones difundir el Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria; decidir qué modalidad o modalidades atenderá la institución; designar a los asesores de las actividades académicas de 7º y 8º semestres y analizar los lineamientos para la organización del trabajo académico durante estos mismos semestres; y ubicar a los estudiantes en las escuelas primarias para que realicen sus prácticas. La estructura académica está conformada por varios colegios, mismos que a su vez se constituyen en función de las asignaturas que contempla el plan de estudios; es decir que existen los colegios de Matemáticas, Ciencias Naturales, Formación Cívica y Ética, CELEX (Centro de Lenguas Extranjeras), Historia, Bases Filosóficas, etc. La escuela cuenta a su vez con los departamentos de Psicopedagogía, Servicios Escolares y Apoyo Académico, entre otros.

Tiene también tres áreas: Docencia, Investigación y Difusión. El Área de Docencia tiene a su cargo la programación, organización, control, aplicación y supervisión

---

<sup>41</sup>*Ibidem.* p. 170.

del Plan de Estudios 1997, de acuerdo con las normas que para ello dicta la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (DGENAMDF) y debe estar en estrecha vinculación con las áreas de Investigación y Difusión. Dentro de sus principales funciones se encuentra el llevar a cabo reuniones entre los diferentes colegios y presentar el informe a la Subdirección Académica; establecer políticas y normas que regulen las acciones de los departamentos de Psicopedagogía, Servicios Educativos y Apoyo Académico, así como evaluar el cumplimiento de las funciones de éstos; Diseñar diversas estrategias para llevar a cabo evaluaciones docentes, etc.

Por su parte, el área de Investigación tiene como propósitos: poner en marcha proyectos que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa de la educación normal, tanto al interior de la B.E.N.M., como coordinados con otras escuelas normales. Desde hace aproximadamente cinco años, los egresados de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros ya no tienen garantizada una plaza de trabajo permanente al obtener su título; sin embargo, en el presente año, se otorgaron interinatos, es decir, plazas de trabajo temporal, a todos los alumnos de la generación que recientemente concluyó la carrera. En lo que respecta a la acreditación del servicio social, los estudiantes normalistas deberán realizarlo en función del trabajo docente que lleven a cabo durante el último año de la carrera.

## **b) EL PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE Y LA UBICACIÓN DE LAS ASIGNATURAS DE FORMACIÓN ÉTICA EN EL MAPA CURRICULAR.**

Como el Plan de Estudios de 1984 había desatendido la formación docente de los estudiantes de la Lic. en Educación Primaria en aras del paradigma del “docente – investigador”, se hizo necesario reformar de nuevo el currículum de la Educación Normal.

A partir del ciclo escolar 1997 – 1998, se reformó el plan de estudios anterior con el fin de demarcar el perfil del maestro de educación primaria que el país necesitará a futuro. Este nuevo plan se elaboró tomando como referente primordial



al perfil de egreso, el cual queda delimitado con base en las siguientes competencias:

- Habilidades intelectuales específicas: Dentro de ellas se cuentan las capacidades propicias para la investigación científica en beneficio de la propia labor educativa; la capacidad del egresado de expresar con claridad y sencillez sus ideas en forma oral y escrita; la capacidad de localizar, seleccionar y utilizar información diversa, necesaria para desempeñar su labor profesional; etc.
- Plena capacidad para manejar los contenidos de enseñanza: El egresado deberá conocer completamente los contenidos y enfoques establecidos para la enseñanza; así como los pormenores del plan de estudios de la educación primaria; capacidad para articular los diversos contenidos de las asignaturas de cada grado escolar; y establecer una adecuada conexión entre el tipo y grado de complejidad de los diversos contenidos escolares y el nivel de los procesos cognitivos inherentes al desarrollo intelectual de sus alumnos.
- Competencias didácticas: Diseño, organización e implementación de estrategias didácticas, de acuerdo con la edad y nivel de sus alumnos; identificación oportuna de alumnos que requieran necesidades especiales de educación; conocimiento y aplicación de estrategias variadas de evaluación; buena conducción del proceso enseñanza – aprendizaje frente al grupo; etc.
- Capacidad para asumirse ética y profesionalmente: Identificación con los valores universales que regulan una convivencia humana democrática, justa, respetuosa y tolerante; reconoce el valor que su trabajo tiene para los alumnos, sus familias, la comunidad y la sociedad en general; conoce los principios filosóficos y legales que conforman al sistema educativo mexicano, así como su organización; conoce la problemática del sistema educativo mexicano; conoce sus derechos y obligaciones como trabajador de la educación; y promueve el carácter nacional, democrático, laico y gratuito de la educación.
- Capacidad de percibir y responder a las condiciones de sus alumnos y del contexto escolar: Da cuenta del valor que posee la diversidad regional, étnica y cultural del país; promueve la solidaridad de la comunidad hacia la escuela;

reconoce los principales inconvenientes y problemas que presenta la comunidad en donde se encuentra la escuela.

Este Plan también considera que es de suma importancia atender a la formación integral del maestro, desarrollando en él la expresión y apreciación artísticas, así como la afición por la educación física y el deporte. El Mapa Curricular tiene una extensión de ocho semestres; cada uno contempla aproximadamente 18 semanas (contando cinco días laborales por semana), y las jornadas escolares serán en promedio de seis horas diarias.

En este documento también se establecen tres áreas de actividades de formación: Actividades Escolarizadas (realizadas en la Escuela Normal); Actividades de acercamiento a la práctica escolar; y Práctica Intensiva en condiciones reales de trabajo.

En lo tocante a las asignaturas que se ocupan directamente de la formación ética y moral del estudiante normalista, se puede decir que éstas se concretan principalmente en tres:

- *Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano:* Asignatura que se ubica en el primer semestre de la licenciatura. “La información y los conocimientos que los estudiantes adquieran en este curso se ampliarán a lo largo de su formación profesional. En particular, en los cursos denominados “la Educación en el Desarrollo Histórico de México” analizarán la evolución de la educación, los valores que ha promovido y sus relaciones con la vida política y social del país en distintas etapas históricas”.<sup>42</sup> Este curso tiene vinculación con el de *Problemas y Políticas de la Educación Básica* y con el de *Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria*, ambos pertenecientes también al primer semestre de la carrera.
  
- *Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I:* En este curso que corresponde al quinto semestre de la licenciatura, el estudiante normalista

---

<sup>42</sup>Secretaría de Educación Pública. *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria: Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales.* (México; 1997). p.56.

debe adquirir los conocimientos y habilidades que les permitan fomentar en los niños la formación de valores y principios de convivencia.

- *Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria II*: Es una continuación del anterior que busca profundizar en el análisis de la formación de valores y en el estudio de los contenidos de educación cívica ubicados en la educación primaria. Este curso se ubica en el 6º semestre de la carrera.

Las asignaturas restantes se circunscriben principalmente a la formación didáctica (por ejemplo: enseñanza del español, desarrollo infantil, enseñanza de las ciencias naturales, enseñanza de las matemáticas, observación y práctica docente, etc.) e integral (educación artística y educación física) del estudiante normalista.



## **CAPÍTULO III**

# **LA PROPUESTA CURRICULAR DE LA BENM: LA FORMACIÓN VALORAL.**

### **3. LA PROPUESTA CURRICULAR DE LA BENM: LA FORMACIÓN VALORAL.**

Como se ha podido constatar en el presente documento, la educación Normal ha sido objeto de varias transformaciones medulares y numerosas reestructuraciones en lo que refiere al currículum que la orienta. Dichas modificaciones obedecen propiamente al proyecto político – educativo que predominaba en cada época, y la actual no debe ser la excepción. En este apartado, se busca profundizar en los aspectos intrínsecos que orientan el proyecto educativo de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, así como también de las consideraciones que, en el plano axiológico orientan la formación de valores de sus egresados. Para cumplir este propósito, se hace necesario revisar en primera instancia, el Plan de Estudios que rige para todas las escuelas Normales que imparten la Lic. en Educación Primaria en México, con el fin de llevar a cabo un análisis completo de los aspectos formales – estructurales que se consideran en este plano de la Educación Superior.

### **3.1 BREVE DESCRIPCIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.**

El Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria que aplica para la Educación Normal de nuestro país, pertenece al Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de Académicos de las Escuelas Normales, fomentado por la Secretaría de Educación Pública, y puesto en vigor desde el año de 1997: “Este plan forma parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de Académicos de las Escuelas Normales desarrollado por la Secretaría de Educación Pública, en coordinación con las autoridades educativas de las entidades federativas, cuyas acciones iniciales se llevan a cabo desde agosto de 1996 y que continuarán durante la actual administración del gobierno Federal. El programa cuya estructura se describe más adelante se deriva de los compromisos expresados en el Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000.”<sup>1</sup> El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales surgió como respuesta para evitar el deterioro de la calidad de éstas.

---

<sup>1</sup>*Ibíd.* p. 5.

Se había observado que, ante los retos que imponía la situación educativa que se vivía en 1995, el normalismo trataba de preservar los aspectos que siempre le han caracterizado, sin embargo, era muy difícil lograrlo sin una transformación que respondiera a las necesidades y demandas que la sociedad exigía en aquél tiempo. El Plan de estudios de la Lic. en educación Primaria, comienza por definir el perfil de egreso que plantea la orientación de su propuesta curricular, se establece que estos rasgos del perfil de egreso son el referente principal que guía la elaboración del plan.

El perfil se expresa en competencias que a su vez se dividen en cinco campos: “habilidades intelectuales específicas”, “dominio de los contenidos de enseñanza”, “competencias didácticas”, “identidad profesional y ética” y “capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela”. Para efectos del presente trabajo, sólo se describirá el campo relacionado con la identidad profesional y ética del egresado de la Lic. en Educación Primaria:

“(…) Identidad Profesional y Ética:

- a) Asume como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.
- b) Reconoce a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.
- c) Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.
- d) Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el carácter educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.

- e) Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.
- f) Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.
- g) Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.”<sup>2</sup>

Posteriormente, el documento en cuestión, procede a la descripción de las orientaciones y criterios académicos que orientan la práctica educativa de la Lic. en Educación Primaria, mismos que se resumen en los siguientes rubros:

- El criterio que orienta la formación básica de los profesores de educación básica debe tener carácter nacional y debe ser flexible con el fin de que pueda entenderse desde la perspectiva de la diversidad regional, social, cultural y étnica de México.
- Las investigaciones que se realizan en las escuelas normales del país, constituyen principios fundamentales en la formación de los licenciados en Educación Primaria.
- El desarrollo que tengan los profesores de educación primaria con respecto al dominio de los contenidos de la misma, deberá darse a la par de la capacidad para enseñarlos; así como también orientar la apropiación de dichos contenidos por parte de los niños.
- La formación inicial de los licenciados en educación primaria, en lo que refiere a sus conocimientos sobre los factores que orientan el aprendizaje en el aula, deberá relacionarse íntima y progresivamente con la práctica docente en condiciones reales.

---

<sup>2</sup>*Ibídem.* p. 34.



- El aprendizaje de la teoría deberá relacionarse estrechamente con la comprensión de la realidad educativa y la delimitación de las acciones pedagógicas.
- La formación básica que reciben los futuros profesores de educación primaria, deberá permitirles reconocer y atender las diferencias individuales de sus alumnos para brindarles un trato equitativo.
- Son también aspectos importantes en la preparación de los estudiantes normalistas, la educación física, las actividades deportivas y la expresión artística.
- En cada institución deberán fortalecerse y privilegiarse las formas objetivas del trabajo docente y la planeación académica.

Con base en los criterios anteriores, se deriva el diseño del mapa curricular de la Lic. en Educación Primaria, que corresponde a 8 semestres; cada semestre posee una duración estimada de 18 semanas: cinco días laborales por semana, con jornadas diarias de seis horas aproximadamente.

Este mapa curricular comprende tres diferentes áreas de formación, cuyo desarrollo está planeado en función de la interacción entre ellas:

- a) Actividades principalmente escolarizadas que se llevan a cabo dentro de la escuela normal.
- b) Actividades de acercamiento a la práctica escolar, que tienen lugar durante los seis primeros semestres de la carrera y en total suman ocho horas por semana.
- c) Práctica de carácter intensivo en condiciones reales de trabajo. Se desarrolla durante los dos últimos semestres. Aquí, los estudiantes realizan sus prácticas en alguna escuela primaria, bajo la orientación de un asesor y

acuden periódicamente a seminarios en la escuela normal para analizar las experiencias que viven.

La conformación del mapa curricular de la Licenciatura en Educación Primaria queda establecida de la siguiente manera:

Primer Semestre:

Bases Filosóficas, legales y organizativas del Sistema Educativo Mexicano.

Problemas y políticas de la Educación Básica.

Propósitos y contenidos de la Educación Primaria.

Desarrollo Infantil I.

Estrategias para el Estudio y la Comunicación I.

Escuela y Contexto Social.

Segundo Semestre:

La Educación en el desarrollo histórico de México I.

Matemáticas y su enseñanza I.

Español y su enseñanza I.

Desarrollo Infantil II.

Estrategias para el Estudio y la Comunicación II.

Iniciación al trabajo escolar.

Tercer Semestre:

La Educación en el desarrollo histórico de México II.

Matemáticas y su enseñanza II.

Español y su enseñanza II.

Necesidades Educativas Especiales.

Educación Física I.

Observación y Práctica Docente I.

Cuarto Semestre:

Temas selectos de Pedagogía I.

Ciencias Naturales y su enseñanza I.

Geografía y su enseñanza I.  
Historia y su enseñanza I.  
Educación Física II.  
Educación Artística I.  
Asignatura regional I.  
Observación y Práctica Docente II.

Quinto Semestre:

Temas selectos de Pedagogía II.  
Ciencias Naturales y su enseñanza II.  
Geografía y su enseñanza II.  
Historia y su enseñanza II.  
Educación Física III.  
Educación Artística II.  
Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I.  
Observación y Práctica Docente III.

Sexto Semestre:

Temas selectos de Pedagogía III.  
Asignatura regional II.  
Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje.  
Gestión Escolar.  
Educación Artística III.  
Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria II.  
Observación y Práctica Docente IV.

Séptimo Semestre:

Trabajo Docente I.  
Seminario de Análisis del Trabajo Docente I.

Octavo Semestre:

Trabajo Docente II.  
Seminario de Análisis del Trabajo Docente II.

En el Plan de Estudios de la Lic. en Educación Primaria no se hace referencia a la formación en valores del estudiante normalista, sólo se consideran los aprendizajes que éstos deberán realizar para poder promover en los niños los valores que se encuentran descritos en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Sin embargo, se podría pensar en un primer momento, que este tipo de aprendizajes puede llegar a influir en la propia formación de valores del Lic. en Educación Primaria. Siendo así y por la naturaleza del presente análisis, sólo se contemplarán en el mismo los contenidos de aquellas asignaturas que se relacionen directamente con la formación de valores en los futuros profesores de educación primaria, a saber, las siguientes: Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano y Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I y II.

### **3.2 EL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA: BASES FILOSÓFICAS, LEGALES Y ORGANIZATIVAS DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO.**

Como se mencionó arriba, la asignatura de Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano, se ubica en el primer semestre de la Lic. en Educación Primaria, posee un total de 7.0 créditos y tiene una duración de 4 horas por semana.

En el Plan de Estudios de dicha licenciatura se considera que el propósito de esta asignatura incide, propiamente, en brindar a los alumnos normalistas un referente sistemático de las bases que conforman el sistema educativo de nuestro país en la actualidad.

Así mismo, se busca que los estudiantes reflexionen sobre los múltiples aspectos inherentes a esta discusión, empezando por la evolución histórica del Sistema Educativo Mexicano.

Un primer momento de esta asignatura establece la revisión de las definiciones de carácter filosófico implícitas en el Artículo Tercero Constitucional, y que orientan el sistema educativo en México, específicamente aquellas que se relacionen con la educación básica y los principios del laicismo, la gratuidad y la obligatoriedad de la educación, poniendo especial énfasis en el sentido nacional, republicano y democrático de la educación pública.

Un segundo plano a abordar en esta asignatura, corresponde a la revisión de la Ley General de Educación y sus correspondientes leyes estatales.

Por último, el tercer campo de estudio que plantea esta materia, concierne a los puntos principales que componen la organización de nuestro sistema educativo, en todos sus niveles y sus variantes primordiales.

A su vez, este curso ha quedado organizado en cuatro bloques temáticos; cada uno busca analizar por separado las bases filosóficas (primer bloque), las bases legales (segundo bloque) y las formas de organización del Sistema Educativo Nacional (SEN) (tercer bloque).

El último bloque está destinado a analizar de forma comparativa los elementos constitutivos de los tres primeros bloques.

### **PRIMER BLOQUE:**

Tiene como función principal examinar los principios básicos por los que se orienta la educación en México. Su propósito consiste en lograr que los alumnos conozcan sus fundamentos e implicaciones en la actividad docente.

La reflexión juega un destacado papel en lo anterior, puesto que los estudiantes deberán ser capaces de discernir, por ejemplo, la forma en que se expresa el carácter laico, nacional y democrático en las aulas de la escuela primaria mexicana.

Nuevamente, conviene reiterar que sólo se recurrirá a la descripción de los elementos que expresen explícita y concretamente cualquier indicio alusivo a la formación en valores de los estudiantes normalistas, por lo que, para seguir con la línea del presente trabajo, sólo se describirá a profundidad el Bloque I.

A continuación se detallan textualmente los propósitos y los temas que componen a este primer bloque:

“Bloque I: Los principios Filosóficos:

Propósitos.

Mediante el estudio de los temas y la realización de las actividades correspondientes se espera que los estudiantes normalistas:

- Conozcan los principios filosóficos de la Educación en México expresados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación y la Ley Estatal correspondiente.
  
- Analicen los fundamentos de estos principios y sus implicaciones en la práctica educativa.

Temas.

1. La Educación como medio para desarrollar las capacidades humanas y fomentar el progreso científico. La lucha contra la ignorancia y sus efectos: las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.
2. El laicismo: garantía de la libertad de creencias. Su relación con el principio de la separación entre el Estado y las iglesias.
3. El carácter nacional de la educación. La educación como medio para fortalecer la identidad y la conciencia nacional. El equilibrio entre lo nacional y las particularidades de etnia, de cultura y de región.
4. El carácter democrático de la educación. El concepto de democracia en el Artículo Tercero. La contribución de la educación a la democratización de la sociedad. La equidad y gratuidad, principios básicos para la democratización del acceso a la educación.

5. La educación y los valores de convivencia humana. Aprecio a la dignidad de la persona, fraternidad, tolerancia, respeto a las diferencias, libertad y paz.”<sup>3</sup>

En este primer Bloque se sugieren actividades para que los profesores puedan trabajar estos contenidos con sus alumnos. Existen dos actividades en particular que se encuentran orientadas a trabajar sobre los contenidos valorales que propone el temario:

- Se recomienda al profesor que, con base en la obra de Fernando Savater *El Valor de Educar*, concretamente el apartado titulado “Educar es Universalizar”, se organice una discusión sobre los siguientes tópicos:

- a) Los valores que legitima la educación en la sociedad.
- b) La forma en que la educación sólo cumple con las necesidades particulares de los individuos, dependiendo de su capacidad intelectual, su raza, sexo, lengua y cultura.
- c) El peligro que se tiene de perder la diversidad cultural al querer dar un carácter de “universal” a la Educación.
- d) Qué tan conveniente resulta, para evitar el adoctrinamiento en la escuela, el hecho de que el maestro tome una actitud neutral frente a sus alumnos.

- Se sugiere al profesor que cuestione a sus alumnos sobre los siguientes temas, basándose en un capítulo de la obra del Dr. Adolfo Sánchez Vázquez, a saber: “Anverso y reverso de la Tolerancia”, en *La Universidad y la Tolerancia*.

---

<sup>3</sup>Secretaría de Educación Pública. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Material para maestros. *Programa de Estudio del Primer Semestre de la Licenciatura en Educación Primaria*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la SEP. (México; 1998). p. 14.

- a) ¿Por qué la Tolerancia es considerada como un valor necesario e imprescindible dentro de una sociedad democrática?
- b) ¿Cómo es la relación que media entre la Tolerancia, la libertad y la solidaridad?
- c) ¿Qué distingue a la verdadera tolerancia de la falsa tolerancia?

- Se propone al maestro que relacione las respuestas obtenidas con los principios que se desprenden de la convivencia humana que se manifiesta en el Artículo Tercero constitucional.

## **SEGUNDO BLOQUE.**

Este segundo bloque lleva por título: Los procedimientos legales. Los propósitos que se plantea aluden, entre otras cosas, a que los alumnos sean capaces de reconocer la importancia y el valor que la sociedad mexicana otorga al derecho a la educación; puedan identificar los principales postulados de la Ley General de Educación; analicen el federalismo educativo, el carácter nacional de la educación y el valor de la participación social en la empresa educativa.

## **TERCER BLOQUE.**

Aludiendo a las bases organizativas de la educación nacional, este tercer bloque del curso busca que los alumnos conozcan las disposiciones que se establecen en la Ley General de Educación y las leyes estatales que le corresponden. Además, los estudiantes deberán ser aptos para poder identificar las similitudes y diferencias que existen entre la educación primaria de modalidad indígena, los cursos comunitarios y otras clases de educación que existan en una determinada comunidad.

## **CUARTO BLOQUE.**

Está destinado a que los alumnos conozcan las diferencias y semejanzas que median entre el Sistema Educativo Mexicano y el de otros países. Así, al finalizar el curso, los estudiantes normalistas podrán dar cuenta de la importancia que tiene



el profesor para la enseñanza básica, su papel y sus funciones en la constitución del SEN.

### **3.3 EL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA: FORMACIÓN ÉTICA Y CÍVICA EN LA ESCUELA PRIMARIA I.**

Esta asignatura se ubica en el quinto semestre del mapa curricular de la Licenciatura en Educación Primaria, su duración es de cuatro horas por semana y posee 7.0 créditos.

Como ya se hizo referencia, el propósito último de esta asignatura y el curso que se reconoce como su continuación en el sexto semestre, consiste en que los futuros profesores de educación primaria adquieran la capacidad indispensable para poder fomentar en sus futuros alumnos la formación de valores y de normas de convivencia social basadas en cualidades como la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, la noción de laicidad y el espíritu nacionalista que se manifiesta en el Artículo Tercero de nuestra Constitución: “Los programas de estos cursos parten de la idea de que ni en la educación primaria ni en la preparación del maestro se ha dado a la formación ética de los niños la importancia que merece y que es mayor en épocas de intensos cambios culturales y sociales. De ahí la decisión de incluir dos cursos dedicados al tema en el plan de estudios.”<sup>4</sup>

La elaboración de los dos programas se hace con base en la consideración del hecho de que la formación cívica y de valores en el niño se lleva a cabo en dos planos distintos de la actividad escolar: el primer plano corresponde a los temas y el tiempo destinado concretamente para la enseñanza del civismo; y el segundo plano está enfocado a distinguir entre las relaciones educativas del profesor con sus estudiantes, así como también a la forma de abordar los contenidos de todas las asignaturas desde una perspectiva ética. Este primer curso en particular, da inicio con el estudio del proceso por el que atraviesan los niños en la formación de sus capacidades de reflexión ética y de autorregulación constante de la forma en

---

<sup>4</sup>Secretaría de Educación Pública. *Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la transformación y el fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales.* (México; 1997). p. 89.

que se conducen por distintos espacios sociales, es decir, que el principal propósito de esta asignatura consiste en que los futuros profesores de educación primaria, reconozcan que la formación en valores debe adaptarse a los estadios del desarrollo intelectual de los niños. La segunda mitad de este curso se centra, principalmente, a la revisión de los vínculos que existen entre la apropiación de los valores éticos fundamentales por parte de los niños y los efectos educativos de la interacción personal que experimenten en el aula.

Se parte del principio que asegura que los niños sólo pueden adquirir valores y respetar las normas de conducta, si experimentan y viven el significado de estos conceptos directamente en la realidad cotidiana que enfrentan en el espacio escolar.

Así, los estudiantes normalistas, podrán reflexionar sobre el “mensaje ético” que realmente se transmite en las situaciones escolares, y pensar en la responsabilidad que confiere la labor docente al profesor de enseñanza primaria, en tanto se identifica como conductor y autoridad moral en el salón de clases. El programa de este curso queda organizado en tres bloques temáticos, que a continuación se describen textualmente, con el fin de analizarlos en un momento posterior del presente trabajo:

### **BLOQUE I.** “La importancia de la formación ética y cívica.

1. ¿Qué es la formación ética y cívica?
2. Los valores y su significado social.
  - El proceso de construcción de los valores.
  - La función de los valores y las normas en la vida social.
  - Los valores universales y el relativismo moral.
3. La importancia de la formación ética y cívica.

- Agentes que influyen en la formación ética y cívica (la sociedad, la familia, los medios de comunicación, la escuela).”<sup>5</sup>

Como bibliografía básica, este bloque propone la revisión de obras del calibre de *El Poder y el Valor; fundamentos de una ética política*, de Luis Villoro (concretamente el capítulo “Primera aproximación al valor”); nuevamente *El Valor de Educar*, de Fernando Savater (los capítulos “Los contenidos de la Enseñanza” y “El eclipse de la Familia”). Este primer bloque, pretende inducir a los alumnos al estudio sobre aspectos vinculados con el estudio sobre el papel que juega la significación de los valores en el contexto social actual: “El propósito principal es que los estudiantes construyan una idea clara acerca de la importancia de la formación ética y cívica –como proceso reflexivo y vivencial y no como inculcación doctrinaria de normas vigentes- y de los factores que intervienen en el proceso de desarrollo moral de los individuos, en particular, se pretende que fundamenten una postura optimista acerca de las posibilidades que en este campo tiene la educación sistemática.”<sup>6</sup>

## **BLOQUE II.**

Este bloque se titula “El proceso de desarrollo moral y la influencia de la educación sistemática”, y como su propia denominación lo indica, su propósito fundamental consiste en que los futuros profesores de educación primaria conozcan diversos referentes que explican el proceso de desarrollo moral en el niño, para que puedan comprender la connotación de complejidad que se liga intrínsecamente a dicho proceso.

Una vez reconociendo los factores inmanentes de esta complejidad, los estudiantes tendrán los elementos para superar las visiones simplistas que

---

<sup>5</sup>Secretaría de Educación Pública. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Material para maestros. *Programas de Estudio del Quinto Semestre de la Licenciatura en Educación Primaria*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la SEP. (México; 1998). p. 196.

<sup>6</sup>*Ibíd.* p. 191.

disminuyen el carácter de la educación en valores, reduciéndola al simple adoctrinamiento, ya sea a través de la imposición intencional o, a través de recursos de manipulación y técnicas de convencimiento. Si se ha logrado el propósito principal, los estudiantes normalistas podrán contar con los fundamentos necesarios para comprender la trascendencia de la labor docente, en tanto que debe promover el razonamiento ético en los niños, así como la formación de la autonomía moral en ellos, creando las condiciones propicias en el aula para que estos propósitos puedan cumplirse de forma significativa.

Así mismo, se busca que los futuros profesores de enseñanza básica perciban a las relaciones que se establecen durante el proceso enseñanza – aprendizaje y al ambiente de trabajo en el aula, como un medio particular en el que la dimensión ética tiene un lugar preponderante, ya sea en forma negativa o positiva, puesto que puede desarrollarse u obstaculizarse la formación valoral en los niños.

“Bloque II. El proceso de desarrollo moral y la influencia de la educación sistemática.

1. El proceso de formación valoral en los niños y adolescentes.

- El desarrollo moral como asunción obligada de los valores y las normas sociales vigentes. Heteronomía.
- El desarrollo moral como elaboración autónoma del individuo.
- El desarrollo moral como producto de la interacción entre las normas sociales y la reflexión individual. La heteronomía y la autonomía en la perspectiva sociocognitiva.

2. La influencia de la escuela y de la práctica educativa en el desarrollo moral: posibilidades y límites.

- El aprendizaje ético como producto de la convivencia en la escuela.
- La formación ética y cívica como proceso sistemático e intencionado.”<sup>7</sup>

La bibliografía básica que se propone en este bloque alude a teóricos de la educación moral de la talla de Kohlberg y Durkheim, sólo que sus tesis se abordan gracias a lecturas de “segunda mano”, es decir, análisis que otros autores hacen sobre estas teorías, por ejemplo: “Kohlberg, el desarrollo del juicio moral”, en *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*, de Richard Hersh y Joseph Reimer; también se encuentra en esta lista “La enseñanza moral en la escuela primaria” texto original de Émile Durkheim, compilado para la obra de Inés Elvira Castaño: *Educación y Pedagogía. Ensayos y Controversias*.

### **BLOQUE III.**

El último bloque que se plantea en el programa de esta asignatura, corresponde a “La formación ética y cívica en la escuela primaria.” Su principal objetivo gira en torno al estudio de las finalidades y del enfoque de la educación cívica, dedicando especial atención al análisis del significado de los valores que son también finalidades y principios orientadores de la enseñanza básica, valores como la democracia, la libertad, el respeto a la dignidad de la persona, la justicia, la igualdad, la solidaridad y la tolerancia, entre otros. Se propone que al llevar a cabo el estudio de este bloque se tomen en consideración las conclusiones obtenidas durante el curso de “Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano.

“Bloque III. La formación ética y cívica en la Escuela Primaria.

---

<sup>7</sup>*Ibidem.* p. 199, 200.

1. Finalidades y componentes de la Educación Cívica.
  - El conocimiento y ejercicio de los derechos y deberes y la práctica de los valores en la vida personal.
  - Los valores y actitudes que promueve la educación pública. El Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación.
  - Características del enfoque para la educación ética y cívica.
  - Contenidos, estrategias y recursos.
2. La influencia del ambiente escolar y el trabajo en el aula.
  - Las normas explícitas y las normas implícitas en las formas de relación entre maestros y alumnos, y entre alumnos.
  - Las relaciones alumno – maestro en el proceso de enseñanza, actitudes que se favorecen en los niños mediante las prácticas de enseñanza y evaluación.
3. La contribución de los contenidos básicos a la formación ética y cívica.
  - La lectura, la expresión oral y escrita,
  - La capacidad de plantear y resolver problemas.
  - El estudio de las ciencias naturales.
  - El estudio de la geografía y la historia.
  - La dimensión valoral de la educación artística y de la educación física.”<sup>8</sup>

### **3.4 EL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA: FORMACIÓN ÉTICA Y CÍVICA EN LA ESCUELA PRIMARIA II.**

---

<sup>8</sup>*Ibíd.* p. 203.

Como es susceptible de ser observado en el mapa curricular, el lugar que ocupa esta asignatura se ubica en el sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, se le dedican cuatro horas por semana y reúne un total de 7.0 créditos.

El programa que corresponde a esta materia está dividido en dos bloques. El primero corresponde a “El enfoque de la formación ética y cívica en la escuela primaria”, y en él, se parte del supuesto de que, con base en las conclusiones a las que se arribó en el primer curso de esta asignatura, y la experiencia que los alumnos han podido recabar en su prácticas en la escuela primaria, poseen ya una mayor capacidad para analizar los efectos de las formas de relación características de la vida escolar cotidiana en lo que refiere a la formación de los niños.

Uno de los aspectos más importantes a tratar en este bloque, consiste precisamente en el análisis de los contenidos que proponen los programas oficiales en cuanto a educación cívica en la escuela primaria: “En el segundo curso, los estudiantes analizarán los contenidos de educación cívica establecidos en los programas de la educación primaria. Deberán advertir que muchos conceptos de orden cívico como los derechos, la naturaleza de las leyes, la organización del gobierno y las relaciones geográfico – administrativas presentan dificultades para la comprensión de los niños. Por eso conocerán y aplicarán distintas actividades educativas de carácter participativo, que estimulen la reflexión y la comprensión en el aprendizaje, para evitar una enseñanza memorística y prematuramente formalizada”<sup>9</sup>.

## **BLOQUE I.**

---

<sup>9</sup>Secretaría de Educación Pública. *Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la transformación y el fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales.* (México; 1997). p. 91.

Los propósitos generales del curso giran en torno a la adquisición que puedan hacer los estudiantes normalistas, de un conocimiento preciso de los propósitos de la formación ética y cívica, de sus contenidos primordiales y del enfoque que se sugiere para abordarlos, así como también, del proceso de aprendizaje que realizan los niños en cuanto a nociones sociales y políticas. También se persigue que los futuros profesores de enseñanza básica reconozcan en el currículum de educación primaria, los contenidos que pueden guardar una estrecha relación con la formación ética y cívica de los niños, identifiquen las estrategias que les permitirán acercarlos a estos conocimientos de forma significativa, en un ambiente de respeto, tolerancia y responsabilidad. No se pasa por alto que los estudiantes normalistas deben, con base en las consideraciones que realicen al final de curso, adoptar una actitud crítica y reflexiva sobre su propia labor docente. De igual forma, se espera que los estudiantes normalistas sean ingeniosos y capaces de aprovechar con sentido educativo los recursos que les brinda la escuela y el entorno, para promover en los niños una actitud crítica en lo referente a los medios de comunicación.

“Bloque I. El enfoque de la formación ética y cívica en la escuela primaria.

Propósitos.

1. Que los alumnos identifiquen los distintos planos de la experiencia escolar que influyen en la formación ética y cívica y reconozcan las condiciones que es necesario establecer en el aula y en la escuela para el logro de sus propósitos.
2. Identifiquen los contenidos específicos de la educación cívica en los programas de estudio de educación primaria, expliquen cómo se expresan en los libros de texto gratuitos y elaboren secuencias de actividades para su enseñanza, tomando en cuenta las orientaciones de los libros para el maestro.

TEMAS.



1. Los planos en que se propicia la formación ética y cívica. Sus características y las posibilidades de atención educativa.

1.1 La convivencia cotidiana en el aula y en la escuela.

- La relación maestro – alumnos.
- La relación entre pares.
- La comunicación en el aula.
- La solución de conflictos.
- La valoración personal y el reconocimiento de los logros.
- La relación entre los adultos de la escuela: un modelo que los alumnos observan.

1.2 Contenidos específicos de la educación cívica.

- La formación de valores y actitudes.
- El conocimiento y la comprensión de los derechos y deberes.
- El conocimiento de la organización política y de las instituciones.
- El fortalecimiento de la identidad nacional.

1.3 Las relaciones de la educación cívica con otras asignaturas.

- Los contenidos de la educación cívica y su tratamiento intencionado:
  - En el estudio de la Historia.
  - En el Estudio de la Geografía.
  - En el Estudio de la Ciencias Naturales”<sup>10</sup>.

## **BLOQUE II.**

En este último bloque se parte del supuesto de que la formación valoral y cívica puede llevarse a cabo en función de situaciones y tópicos diversos, no necesariamente se limita a los contenidos que promueven de manera explícita y exclusiva este objetivo.

---

<sup>10</sup>Secretaría de Educación Pública. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Material para maestros. *Programas de Estudio del Sexto Semestre de la Licenciatura en Educación Primaria*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la SEP. (México; 1998). p. 97.

“Bloque II. El desarrollo del razonamiento ético en la escuela. Condiciones y estrategias que lo favorecen.

Propósitos.

1. Que los alumnos conozcan diversas estrategias para favorecer el razonamiento ético, identifiquen sus características y sus finalidades a partir de situaciones de conflicto en las que se pone en juego la reflexión, el diálogo y la argumentación, y elaboren propuestas para promover estas capacidades en los niños, tomando en cuenta el grado escolar al que se dirigen.
2. Explique cómo el trabajo con las estrategias para la reflexión ética contribuye al desarrollo de las capacidades de elaboración del juicio moral, el autoconocimiento y la expresión, la autorregulación de la conducta y la perspectiva social.

TEMAS.

1. Las situaciones escolares y su aprovechamiento para el desarrollo del razonamiento ético:
  - El diálogo como estrategia fundamental para la convivencia y la comunicación.
  - La solución de conflictos cotidiano.
2. Capacidades que se promueven a través de estrategias de razonamiento ético.
  - Juicio Moral.
  - Autoconocimiento y expresión.
  - Autorregulación de conducta.
  - Perspectiva social y empatía”<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup>*Ibídem.* p. 106.

### **BLOQUE III.**

Este bloque se dedica a analizar los derechos y deberes de los ciudadanos mexicanos, así como también los principios en que se basa la organización política del país, así como también la función de las instituciones que lo conforman. También se presenta con igual importancia el estudio de los principales factores que intervienen en los procesos que siguen los niños en el aprendizaje de estos conceptos.

“Bloque III. La enseñanza de los conceptos fundamentales para la formación ciudadana.

Propósitos:

1. Que los alumnos comprendan el significado de los principios en que se basa la organización política del país, de las garantías individuales y su relación con los deberes de los mexicanos, y expliquen cómo se manifiestan estos preceptos en la vida social y política del país.
2. Identifiquen las principales dificultades que enfrentan los niños en el aprendizaje de los contenidos relativos a la organización social y política y las tomen en cuenta para diseñar estrategias didácticas que favorezcan su comprensión y el logro de los propósitos educativos.
3. Elaboren y pongan en práctica propuestas didácticas para el crecimiento de contenidos específicos de educación cívica en la escuela primaria, analicen los resultados de las experiencias de trabajo e identifiquen los retos personales que significa la enseñanza de la asignatura.

## TEMAS.

1. El conocimiento y la comprensión de los derechos y los deberes.
  - Las garantías individuales.
  - Los derechos y deberes de los mexicanos en la Constitución Política.
  - La reciprocidad entre derechos y deberes.
2. La organización política y las instituciones.
  - Los principios en que se basa la organización del país.
  - Las instituciones del Estado y de la Sociedad: el conocimiento de sus funciones y su importancia en la participación ciudadana.
3. El aprendizaje de las nociones de organización social y política.
  - El carácter abstracto de las nociones organización social y política y la experiencia infantil.
  - El desarrollo cognitivo de los niños y el aprendizaje de contenidos cívicos.
    - estrategias generales para propiciar la comprensión de nociones de la educación cívica.
4. Diseño de secuencias didácticas para el tratamiento de contenidos de educación cívica.
  - Elementos fundamentales en la planeación del trabajo.
  - La relación de las actividades con los niños y el análisis de los resultados.
  - El impacto del trabajo en las actitudes de los niños.”<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup>*Ibidem.* Pp. 113, 112.

## **CAPÍTULO IV:**

### **EL PROCESO DE FORMACIÓN DE VALORES EN LA BENM DESDE LA PERSPECTIVA ESTUDIANTIL.**

“(…) ¿Cómo debemos pensar acerca de los valores y de la enseñanza de los valores? ¿Con qué derecho los profesores enseñan valores a sus estudiantes? Si por valores un profesor entiende aquello que es relativo a cada persona –aquello que cada persona estima como resultado de su propia individualidad -, ¿con qué derecho pueden enseñarse a otros tales valores? Entonces, enseñar valores implicaría enseñar los propios valores del profesor a estudiantes que han desarrollado o deberían estar desarrollando valores propios. Si por valores un profesor entiende aquello que es transmitido por la sociedad a todos sus miembros, entonces ¿cómo decide legítimamente el profesor que los valores transmitidos por la sociedad son los que se deben enseñar a los estudiantes? Dada la diversidad de valores existentes en la sociedad moderna, ¿cómo deciden los profesores cuáles son los valores básicos que deben enseñarse en la escuela?”

Joseph Reimer.  
*La Educación moral  
según Lawrence  
Kohlberg.*

## **1. EL PROCESO DE FORMACIÓN DE VALORES EN LA BENM DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES.**

Con el propósito de tener un mayor acercamiento a la situación real que se ha venido planteando en el presente trabajo, se hace necesario explorar un aspecto fundamental de la formación de valores en el estudiante normalista: sus propias concepciones, sus propios significados y opiniones en lo tocante a este tema.

Para ello, se recurre al diseño de 3 instrumentos de evaluación que toman la forma de entrevista: uno específicamente planteado para los alumnos que cursan el primer semestre de la Licenciatura (periodo en el que el Plan de Estudios establece la asignatura de “Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano”); otro instrumento planeado para conocer las opiniones y concepciones de los alumnos del 5º semestre (periodo en el que se ubica la asignatura de “Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I”); y por último, un instrumento dirigido a los estudiantes del séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (de hecho, es sexto semestre en el que se ubica la materia seriada de “Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria II”, pero no podrá aplicarse la entrevista a los alumnos de este periodo, debido a que al momento de realizar el presente trabajo, el ciclo escolar de la BENM sólo ubica semestres nones).

Como se ha mencionado anteriormente, estas asignaturas son las que dan cuenta más explícitamente de todo lo referente a la formación de valores en el estudiante de la BENM, por ende, son los pensamientos, las opiniones y los conceptos de los alumnos de los semestres correspondientes a estas materias quienes pueden dar mayor cuenta de los aprendizajes planteados en función de los contenidos temáticos de los programas de estudio.

#### **4.1 ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS ALUMNOS INSCRITOS EN EL PRIMER SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA BENM.**

Es ya sabido que en este periodo de la carrera, los estudiantes de la BENM, al cursar la asignatura de Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano, comienzan a adquirir conciencia sobre su papel como educadores en la formación moral del niño. En las preguntas que se plantean a continuación, se incluye un sondeo general de los temas que han debido abordar únicamente en el primer bloque del programa de estudios de dicha materia, puesto que este es el único bloque que aborda contenidos explícitos en materia filosófica (los otros tres bloques están orientados a desarrollar aprendizajes de las bases legales y la organización sobre la que se sustenta nuestro sistema educativo).

A continuación se enlistan las preguntas sobre las cuales se sustentará el análisis, así como también, entre paréntesis una explicación de los aspectos que se pretende conocer con dicha interrogante.

1. **¿Cuáles son los principales valores que debe tener un buen docente para hacerse cargo de la educación de un grupo de niños?** (Pregunta dirigida a explorar aquello que el estudiante normalista considera como valioso en la personalidad del profesor).
2. **En tu opinión ¿Qué es la Justicia?** (Cuestionamiento dirigido a conocer el significado que posee el estudiante en relación con este valor).
3. **¿Qué es la Educación?** (Pregunta enfocada a conocer lo que el estudiante entiende respecto al concepto de Educación)
4. **¿Qué es la Ética?** (Pregunta dirigida para indagar los conocimientos del estudiante en lo tocante a la Ética)
5. **¿Qué es la Moral?** (Se busca conocer lo que el estudiante normalista concibe como “moral”)



6. **¿Qué es un valor?** (En el programa de “Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano, se encuentra en la bibliografía básica del primer bloque, la obra de Fernando Savater: *El valor de educar*, texto que proporciona un primer acercamiento a los conceptos de “valor” y “educación”, por lo tanto, con esta pregunta se busca conocer la forma en que el estudiante va asimilando estos aprendizajes).
7. **¿Qué es la Honestidad y cómo es posible que el profesor de educación primaria desarrolle este valor en los niños?** (Pregunta dirigida a conocer el significado que el estudiante atribuye a este valor y su capacidad para transmitirlo a los niños)
8. **¿Qué es la responsabilidad y cómo consideras que sea posible que el profesor de educación primaria pueda desarrollar este valor en su clase?** (Se busca conocer la significación que el estudiante le atribuye a este valor y su capacidad para fomentarlo en sus futuros alumnos).
9. **¿Qué es la autonomía y cómo consideras que pueda ser posible que el profesor de educación primaria desarrolle este valor en sus alumnos?** (Se busca conocer la significación que el estudiante le atribuye a este valor y su capacidad para fomentarlo en sus futuros alumnos).
10. **¿Cómo estimas que el profesor asume su autonomía frente a las disposiciones de la Secretaría de Educación Pública, en lo tocante a Planes y Programas de estudio, normatividad, y también con respecto a sus autoridades inmediatas como el director y el inspector de zona?**(El estudiante debe tener claro que las disposiciones de la SEP no son un elemento de restricción para la actividad pedagógica, siempre y cuando, como profesor tenga los suficientes conocimientos para trabajar con iniciativa propia, y pueda reconocerse como un individuo autónomo).
11. **La responsabilidad del profesor de Educación Primaria, en lo que concierne a la formación de valores en el niño, ¿es mayor, menor o igual que la responsabilidad de los padres y las familias en este mismo sentido?** (Muchos profesores evaden su compromiso como educadores, es más, hay maestros que pregonan a los cuatro vientos que

“la educación se da en la casa y sólo la instrucción corresponde a la escuela; es así, que con esta pregunta se procura saber cuál es la postura del estudiante normalista frente a la función educativa de la institución escolar, por lo menos, en lo que concierne al ámbito moral y axiológico).

12. **¿Son los profesores que has tenido y tienes en la BENM, personas que han promovido tu formación moral en un sentido amplio?** (Aquí se espera que el alumno reflexione por sí mismo cómo ha sido la enseñanza en términos de moral y de formación en valores que ha recibido en su preparación como futuro maestro de niños de primaria).
13. **¿Qué es la Libertad?** (Pregunta que se desprende del bloque I del programa de estudios de la asignatura “Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano”, concretamente del tema número dos, en el cual se aborda el concepto de laicismo y la garantía de la libertad de creencias, pero, para que el estudiante normalista pueda comprender perfectamente el significado de estos conceptos, lo primero que debe tener claro es su propia concepción del término “libertad”).
14. **¿Qué es la democracia, y cómo vives tú la democracia en la BENM?** (Pregunta que se desprende del tema número cuatro del Bloque I del programa de estudios citado, en el cual, la noción de “democracia” se relaciona ampliamente con la que se presenta en el artículo 3º Constitucional, en el que se considera a la democracia, no sólo como un régimen de gobierno, sino como una forma de vida que se basa en el constante mejoramiento de la economía, la cultura y el aspecto social de la nación.)
15. **¿Cómo consideras que el profesor debe alentar el espíritu democrático en los niños?** (Interrogante que busca dar cuenta de la capacidad que tiene el estudiante para pensar en la formación de este valor en sus futuros alumnos).
16. **¿Cuáles son los valores que debe fomentar la educación para lograr una mejor convivencia humana?** (Pregunta que se desprende del tema número cinco del bloque I).

17. **¿Qué es la dignidad y en qué forma consideras que el profesor debe enseñar el respeto a la dignidad humana en los niños?** (Pregunta dirigida a conocer el significado que el estudiante atribuye a este valor y su capacidad para transmitirlo a los niños).
18. **¿Qué significa para ti el término “Tolerancia” y cómo concibes que deba darse la tolerancia en una clase?** (Pregunta dirigida a conocer el significado que el estudiante atribuye a este valor y su capacidad para transmitirlo a los niños).
19. **¿Has leído el libro *El valor de educar*, de Fernando Savater?** (Esta obra forma parte de la bibliografía básica explícita en el programa de estudios de la asignatura “Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano, que propone revisar concretamente el capítulo: “Educar es Universalizar”, en caso de que el estudiante responda afirmativamente se le realizarán las siguientes dos preguntas que se relacionan con dicha lectura).
20. **Con base en la obra de Fernando Savater que acabo de citar, ¿Cuál es el papel que juega la sociedad en la educación de un individuo?** (Para Savater, la Educación del hombre está en función de los intereses económicos y sociales: “(...) pues tanto en el presente como en el pasado, nuestro ideal pedagógico es, hasta en sus menores detalles, obra de la sociedad.”<sup>1</sup>).
21. **¿Qué significa “Universalizar la Educación”?** (Savater plantea que la universalidad en la educación implica no excluir a nadie a priori del proceso educativo que lo potencia y lo desarrolla: “(...) Universalizar la educación insiste en acabar con tales manejos discriminadores: aunque las etapas más avanzadas de la enseñanza puedan ser selectivas (...), el aprendizaje básico de los primeros años no debe regatearse a nadie ni ha de dar por supuesto de antemano que se ha nacido para mucho, para poco o para

---

<sup>1</sup>SAVATER, Fernando. *El Valor de Educar. Op Cit.* p. 146.

nada. Esta cuestión del origen es el principal obstáculo que intenta derrocar la educación universal y universalizadora.”<sup>2</sup>

#### **4.2 ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS ALUMNOS INSCRITOS EN EL QUINTO SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA BENM.**

La segunda asignatura que fomenta de manera explícita, por decirlo de alguna forma, la formación de valores en el futuro licenciado en educación primaria, es precisamente “Formación Ética y Cívica en la escuela primaria I”. Esta materia es seriada, y tiene su continuación en el sexto semestre de la carrera.

Ya en el capítulo anterior se han mencionado los contenidos y los propósitos de esta asignatura, pero para precisar la intención de las preguntas del presente instrumento, es necesario hacer referencia nuevamente a los bloques y temas de los cuales se parte para formular las interrogantes.

La primera parte de la entrevista tiene como base las mismas preguntas (preguntas comunes) que el instrumento anterior, las diferencias se relacionan con el grado de complejidad de los conocimientos que han adquirido estos estudiantes de quinto semestre por haber cursado cuatro niveles previamente.

Así mismo, la intención de realizar preguntas comunes en los alumnos de los diferentes semestres a entrevistar, consiste en establecer una comparación de las respuestas que proporcionen, considerando que, los estudiantes de semestres más avanzados argumentarán mejor sus contestaciones.

- 1. ¿Cuáles son los principales valores que debe tener un buen docente para hacerse cargo de la educación de un grupo de niños?** (Pregunta dirigida a explorar aquello que el estudiante normalista considera como valioso en la personalidad del profesor).

---

<sup>2</sup>*Ibídem.* p. 154.

2. **En tu opinión ¿Qué es la Justicia? y ¿Qué tipo de prácticas consideras que pueden favorecer un ambiente justo en la clase?** (Cuestionamiento dirigido a conocer el significado que posee el estudiante en relación con este valor).
3. **¿Qué es la Educación?** (Pregunta enfocada a conocer lo que el estudiante entiende respecto al concepto de Educación)
4. **¿Qué es la Ética?** (Pregunta dirigida para indagar los conocimientos del estudiante en lo tocante a la Ética)
5. **¿Qué es la Moral?** (Se busca conocer lo que el estudiante normalista concibe como “moral”)
6. **¿Qué es la educación moral?** (Se pretende conocer cómo es capaz el estudiante normalista, de articular el concepto de educación y el de moral, en el significado que orientará una parte fundamental de su futura actividad como docente).
7. **¿Qué es un valor?** (En el programa de “Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano, se encuentra en la bibliografía básica del primer bloque, la obra de Fernando Savater: *El valor de educar*, texto que proporciona un primer acercamiento a los conceptos de “valor” y “educación”, por lo tanto, con esta pregunta se busca conocer la forma en que el estudiante va asimilando estos aprendizajes).
8. **¿Cuál es la diferencia que existe entre lo que se concibe como educación moral y lo que se tiene por educación cívica?** (es importante ver la manera en que el estudiante logra diferenciar estos dos conceptos, sobre todo, observar que no los confunda).
9. **¿Qué es la Honestidad y cómo es posible que el profesor de educación primaria desarrolle este valor en los niños?** (Pregunta dirigida a conocer el significado que el estudiante atribuye a este valor y su capacidad para transmitirlo a los niños)

- 10. ¿Qué es la responsabilidad y cómo consideras que sea posible que el profesor de educación primaria pueda desarrollar este valor en su clase?** (Se busca conocer la significación que el estudiante le atribuye a este valor y su capacidad para fomentarlo en sus futuros alumnos).
- 11. ¿Qué es la autonomía y cómo consideras que sea posible que el profesor de educación primaria desarrolle este valor en sus alumnos?** (Se busca conocer la significación que el estudiante le atribuye a este valor y su capacidad para fomentarlo en sus futuros alumnos).
- 12. ¿Cómo estimas que el profesor asume su autonomía frente a las disposiciones de la Secretaría de Educación Pública, en lo tocante a Planes y Programas de estudio, normatividad, y también con respecto a sus autoridades inmediatas como el director y el inspector de zona?**(El estudiante debe tener claro que las disposiciones de la SEP no son un elemento de restricción para la actividad pedagógica, siempre y cuando, como profesor tenga los suficientes conocimientos para trabajar con iniciativa propia, y pueda reconocerse como un individuo autónomo).
- 13. La responsabilidad del profesor de Educación Primaria, en lo que concierne a la formación de valores en el niño, ¿es mayor, menor o igual que la responsabilidad de los padres y las familias en este mismo sentido?** (Muchos profesores evaden su compromiso como educadores, es más, hay maestros que pregonan a los cuatro vientos que “la educación se da en la casa y sólo la instrucción corresponde a la escuela; es así, que con esta pregunta se procura saber cuál es la postura del estudiante normalista frente a la función educativa de la institución escolar, por lo menos, en lo que concierne al ámbito moral y axiológico).
- 14. ¿Son los profesores que has tenido y tienes en la BENM, personas que han promovido tu formación moral en un sentido amplio?** (Aquí se espera que el alumno reflexione por sí mismo cómo ha sido la enseñanza en términos de moral y de formación en valores que ha recibido en su preparación como futuro maestro de niños de primaria).

- 15. ¿Has leído la obra de Fernando Savater: *Ética para Amador*?** (Este texto se ubica en la bibliografía básica del bloque I del programa de estudios de la asignatura “Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I” del quinto semestre. Sobre todo, se pone énfasis en los capítulos “De qué va la Ética” y “Date la buena vida”. Si el estudiante responde afirmativamente, entonces se le formularán las siguientes dos preguntas).
- 16. Para Fernando Savater ¿Qué es la ética?** (Savater la concibe como “El arte de vivir”)
- 17. ¿Cómo entiendes la relación que Savater concibe entre la Libertad y la Responsabilidad?** (Para Savater, la Libertad debe ser un ejercicio responsable, en el que deben establecerse prioridades entre lo que apetece de momento y lo que en verdad se quiere “ a la larga”; es decir, la libertad es un “querer ser” razonado.)
- 18. ¿Has leído el libro del doctor Luis Villoro: *El poder y el Valor*?** (Este texto se ubica en la bibliografía básica del bloque I del programa de estudios de la asignatura “Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I” del quinto semestre. Sobre todo, se pone énfasis en el capítulo “Primera aproximación al valor”. Si el estudiante responde afirmativamente, entonces se le formulará la siguiente pregunta).
- 19. ¿Qué es lo que el doctor Villoro entiende por “Valor”?**
- 20. ¿Conoces cuáles son las seis etapas del juicio moral que logró distinguir Lawrence Kohlberg en su propuesta sobre educación moral?** (*La educación Moral, según Lawrence Kohlberg*, es una obra que se encuentra inscrita en la bibliografía básica del bloque II.)

#### **4.3 ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS ALUMNOS INSCRITOS EN EL SÉPTIMO SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA BENM.**

La última asignatura que hace alusión de forma explícita a la formación moral y valoral del estudiante normalista, así como a las capacidades que debe adquirir para transmitirla a los niños se encuentra ubicada en el sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, y lleva por nombre “Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria II”, que viene a ser la continuación de la asignatura del mismo nombre que se localiza en el quinto semestre del mapa curricular. Sin embargo, por encontrarse la BENM en un periodo escolar que sólo ubica semestres nones, este instrumento tendrá que aplicarse al séptimo semestre, puesto que los alumnos inscritos en él, son quienes ya cursaron la asignatura en cuestión.

Como ya se hizo en el instrumento anterior, primero se procederá a plantear las preguntas comunes a todos los semestres que se van a evaluar en el presente trabajo, y por último, se puntualizará sobre los contenidos de esta asignatura que se manejan en el programa correspondiente.

- 1. ¿Cuáles son los principales valores que debe tener un buen docente para hacerse cargo de la educación de un grupo de niños?** (Pregunta dirigida a explorar aquello que el estudiante normalista considera como valioso en la personalidad del profesor).
- 2. ¿Cómo logras o cómo te han enseñado a conseguir la atención de los niños en clase, en términos de disciplina?** (Se espera explorar la forma en que el estudiante normalista concibe las relaciones de poder en el salón de clases).
- 3. En tu opinión ¿Qué es la Justicia? Y ¿Qué tipo de prácticas consideras que pueden favorecer un ambiente justo en la clase?** (Cuestionamiento dirigido a conocer el significado que posee el estudiante en relación con este valor).



4. **¿Qué es la Educación?** (Pregunta enfocada a conocer lo que el estudiante entiende respecto al concepto de Educación)
5. **¿Qué es la Ética?** (Pregunta dirigida para indagar los conocimientos del estudiante en lo tocante a la Ética)
6. **¿Qué es la Moral?** (Se busca conocer lo que el estudiante normalista concibe como “moral”)
7. **¿Qué es la educación moral?** (Se pretende conocer cómo es capaz el estudiante normalista, de articular el concepto de educación y el de moral, en el significado que orientará una parte fundamental de su futura actividad como docente).
8. **¿Qué es un valor?** (En el programa de “Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano, se encuentra en la bibliografía básica del primer bloque, la obra de Fernando Savater: *El valor de educar*, texto que proporciona un primer acercamiento a los conceptos de “valor” y “educación”, por lo tanto, con esta pregunta se busca conocer la forma en que el estudiante va asimilando estos aprendizajes).
9. **¿Cuál es la diferencia que existe entre lo que se concibe como educación moral y lo que se tiene por educación cívica?** (es importante ver la manera en que el estudiante logra diferenciar estos dos conceptos, sobre todo, observar que no los confunda).
10. **¿Conoces la propuesta de Jean Piaget en lo referente a la educación moral del niño?** (Pregunta que tiene por objeto averiguar si el estudiante normalista ha estado en contacto con una de las perspectivas más importantes e interesantes en lo tocante al tema de la educación moral).
11. **¿Conoces la propuesta de Emilio Durkheim en lo concerniente al tema de la educación moral?** (Pregunta que tiene por objeto averiguar si el estudiante normalista ha estado en contacto con una de las tesis más relevantes en lo referente al tema de la educación moral).

- 12. ¿Qué es la Honestidad y cómo es posible que el profesor de educación primaria desarrolle este valor en los niños?** (Pregunta dirigida a conocer el significado que el estudiante atribuye a este valor y su capacidad para transmitirlo a los niños)
- 13. ¿Qué es la responsabilidad y cómo consideras que sea posible que el profesor de educación primaria pueda desarrollar este valor en su clase?** (Se busca conocer la significación que el estudiante le atribuye a este valor y su capacidad para fomentarlo en sus futuros alumnos).
- 14. ¿Qué es la autonomía y cómo consideras que sea posible que el profesor de educación primaria desarrolle este valor en sus alumnos?** (Se busca conocer la significación que el estudiante le atribuye a este valor y su capacidad para fomentarlo en sus futuros alumnos).
- 15. ¿Cómo estimas que el profesor asume su autonomía frente a las disposiciones de la Secretaría de Educación Pública, en lo tocante a Planes y Programas de estudio, normatividad, y también con respecto a sus autoridades inmediatas como el director y el inspector de zona?**(El estudiante debe tener claro que las disposiciones de la SEP no son un elemento de restricción para la actividad pedagógica, siempre y cuando, como profesor tenga los suficientes conocimientos para trabajar con iniciativa propia, y pueda reconocerse como un individuo autónomo).
- 16. La responsabilidad del profesor de Educación Primaria, en lo que concierne a la formación de valores en el niño, ¿es mayor, menor o igual que la responsabilidad de los padres y las familias en este mismo sentido?** (Muchos profesores evaden su compromiso como educadores, es más, hay maestros que pregonan a los cuatro vientos que “la educación se da en la casa y sólo la instrucción corresponde a la escuela; es así, que con esta pregunta se procura saber cuál es la postura del estudiante normalista frente a la función educativa de la institución escolar, por lo menos, en lo que concierne al ámbito moral y axiológico).

- 17. ¿Son los profesores que has tenido y tienes en la BENM, personas que han promovido tu formación moral en un sentido amplio?** (Aquí se espera que el alumno reflexione por sí mismo cómo ha sido la enseñanza en términos de moral y de formación en valores que ha recibido en su preparación como futuro maestro de niños de primaria).
- 18. Imagina que ya estás ejerciendo tu profesión en una escuela primaria, y que de pronto se suscita un desacuerdo con los padres de familia de tu grupo de alumnos, porque ellos consideran que tu forma de explicar a los niños no es eficiente ¿Cómo resolverías el conflicto?** (Esta pregunta tiene como primera intención que el estudiante destaque la importancia que tiene para la formación moral de los niños el observar las relaciones que median entre los adultos de la escuela –Bloque I, primer tema-, además, pone a prueba la forma en que el futuro profesor concibe a la Tolerancia y es capaz de proponer soluciones justas a los conflictos que se le presentan).
- 19. ¿Qué es la solidaridad, y cómo puede el profesor de educación primaria promover este valor entre sus alumnos?** (Pregunta dirigida a conocer el concepto que el estudiante normalista tiene sobre el valor de la Solidaridad, así como su capacidad para poder fomentar éste en clase).
- 20. ¿Crees que la naturaleza del currículum oculto puede resultar una herramienta eficaz para que el profesor sea capaz de fomentar los valores éticos y humanos en sus alumnos?**
- 21. ¿Qué significa educar en valores?** (Una educación escolar que se propicie conforme a valores ayuda a que el individuo deje de ser un simple objeto de influencia, y se constituye entonces, como sujeto).
- 22. ¿Cuáles son las condiciones que propician la educación en valores?** (Existen condiciones que propician la educación en valores; la primera de ellas sería una estructura escolar que logre propiciar un movimiento en el que la particularidad se refleje en la generalidad, y que a su vez, se erija como un medio ambiente cargado de valor en el que el educando pueda ser socializado. La segunda condición está constituida por los métodos

pedagógicos que puedan facilitar los aprendizajes necesarios. La tercera condición tiene que ver con la forma en que se le presentan al educando los contenidos valorales: aquí, práctica y didáctica constituyen las condiciones últimas de posibilidad de la educación conforme a valores, siempre y cuando en ellas se tenga la capacidad de resistirse a las tendencias hegemónicas que degradan por sí mismas la dignidad humana.)

Hasta aquí, hemos presentado el diseño final de las tres entrevistas que se aplicaron a los alumnos de los semestres citados, las respuestas que los estudiantes dieron a propósito de dichas entrevistas se presentan en uno de los anexos al final del presente trabajo. Mientras tanto, en el capítulo siguiente se muestra el análisis de los resultados obtenidos con base en la información recabada a partir de los instrumentos aplicados.

## **CAPÍTULO V.**

**ANÁLISIS REALIZADO A PARTIR DE LOS  
RESULTADOS OBTENIDOS EN LA APLICACIÓN  
DE LAS ENTREVISTAS DIRIGIDAS A LA MUESTRA  
DE ESTUDIANTES NORMALISTAS DE LA BENM.**

“Es comprensible el temor ante una enseñanza sobrecargada de contenidos ideológicos, ante una escuela más ocupada en suscitar fervores y adhesiones inquebrantables que en favorecer el pensamiento crítico autónomo. La formación en valores cívicos puede convertirse con demasiada facilidad en adoctrinamiento para una docilidad bienpensante que llevaría al marasmo si llegase a triunfar.”

Fernando Savater.  
*El Valor de Educar.*

## 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Es sabido que en una buena parte de trabajos de investigación el análisis de resultados consiste en la interpretación de la información estadística que arrojó la aplicación de un instrumento pensado y planeado para el trabajo cuantitativo. Sin embargo, por razones de peso expuestas al inicio de este trabajo, la dinámica descrita no es susceptible de llevarse a cabo aquí. Mas, ello no obsta para que pueda darse un tratamiento interpretativo, a partir de lo que se conoce como investigación cualitativa, a la información recabada producto de la aplicación de las entrevistas detalladas en el apartado anterior.

De esta manera, el análisis aquí presentado tiene como eje principal el establecer una comparación entre los supuestos teóricos ya expuestos en relación con el tema de los valores, la ética y la moral; y lo que los estudiantes respondieron a cada una de las preguntas planteadas. Debe aclararse que, de ninguna forma se espera que los futuros Licenciados en Educación Primaria respondan a las interrogantes que se les plantearon como si se tratase de filósofos en ciernes; pero aquí, deben tenerse en cuenta dos aspectos cruciales, a saber:

- a) Que, en principio, las preguntas fueron pensadas a partir de lo que el Plan y los Programas de Estudio, contemplados por la Secretaría de Educación Pública para la Educación Normal, establecen como contenidos específicamente concebidos para una óptima formación moral y valoral del magisterio.
- b) Que las entrevistas aplicadas fueron diseñadas con rasgos generales y particulares que obedecen a los programas de estudio pertenecientes a los semestres 1º, 5º y 7º. Dicha generalidad puede apreciarse en preguntas comunes que se destacan en el diseño de los tres instrumentos (un instrumento por semestre) y para las que todo profesional de la educación debe tener una respuesta a partir de la reflexión que haga de la importancia de su práctica docente. Y la particularidad se apega a pensar exclusivamente en los contenidos que proponen las asignaturas que, en este caso, evidencian una formación valoral más fuerte que otras. Lo

anterior tiene como finalidad constatar, entre otros puntos, si el problema de la formación en valores del estudiante normalista puede ser pensado como una deficiencia o acierto (según sea el caso) de lo estipulado en el currículum formal; o bien, como el cumplimiento o incumplimiento (dependiendo de lo que este análisis concluya) del Plan y los Programas de estudio por parte de los profesores y las autoridades académicas de la BENM.

- c) Que para que un profesor asuma su función docente con conciencia, vocación y responsabilidad, es necesario que tenga clara, no sólo su constitución moral como individuo y ciudadano, sino también la naturaleza de los valores que pretende fomentar en la niñez mexicana.

Con lo anterior, quedan asentadas las bases que orientarán el presente análisis de resultados, siguiendo el orden lógico mediante el cual fueron expuestas las entrevistas. Por razones de extensión en el trabajo, y porque además, puede resultar hasta cierto punto reiterativo, no se hará la revisión caso por caso; sino que se espera englobar, en una totalidad lo más concreta posible, las particularidades evidentes, los aciertos, las contradicciones, los errores y, en su caso, los puntos en que confluyen las respuestas de los estudiantes con los contenidos plasmados en el Plan y los Programas de Estudio propios de la Lic. en Educación Primaria, así como también con los supuestos teóricos de los autores que se han citado en materia de Ética, Moral y Valores en este escrito.

Por lo anterior, se deduce que el presente análisis de resultados divide su estructura en dos momentos clave: un primer momento de comparación entre las tablas de respuesta y los contenidos curriculares de la educación normal aquí referida; y un segundo momento de contraste entre la información que arrojan las tablas de respuesta y lo que los teóricos de la educación citados en este trabajo han aportado al tema sobre el que versa el mismo.

## **5.1. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS TABLAS DE RESPUESTA**



## **CON LO ESTIPULADO EN EL CURRÍCULUM FORMAL DE LA LIC. EN EDUCACIÓN PRIMARIA.**

Como ya se ha mencionado, el objetivo de este apartado consiste en apreciar las similitudes y/o diferencias que guardan las respuestas aportadas por los estudiantes, en relación con los criterios y contenidos que, en materia de Ética, Moral y Valores marcan el Plan de Estudios de la Lic. en Educación Primaria y los Programas de las asignaturas Bases Filosóficas, legales y organizativas del Sistema Educativo Nacional, correspondiente al primer semestre; y Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I y II que se ubican en el quinto y sexto semestres respectivamente.

Cabe aclarar una vez más que, debido a que en el periodo en el que fueron aplicadas las entrevistas era de semestres “nonos”, en lugar de entrevistar a los alumnos de sexto semestre, el instrumento fue aplicado al semestre siguiente, es decir, al séptimo.

### **a) Descripción de las muestras.**

Se aplicó a los alumnos que actualmente cursan el primer, el quinto y el séptimo semestres de la Lic. en Educación Primaria, una entrevista (descrita y detallada en el capítulo anterior) cuyo objeto consiste en conocer la perspectiva que tienen sobre la función docente en lo referente a la formación valoral del niño, así como también, sus opiniones sobre los aspectos fundamentales que determinan una óptima relación en el aula entre el profesor y sus alumnos.

Para efectos de lo anterior, se tomaron las muestras que se describen a continuación:

**MUESTRA DE LOS ALUMNOS DE PRIMER SEMESTRE.**

- Número total de alumnos entrevistados: 10.
- Total de mujeres entrevistadas: 7.
- Total de hombres entrevistados: 3.
- Rango de edades entre las que oscilan los alumnos entrevistados: 17 – 22 años.
- Fecha de aplicación del instrumento: 2 de Diciembre de 2004.
- Lugar de aplicación del instrumento: Benemérita Escuela Nacional de Maestros, área destinada a los edificios que alojan a los alumnos de primer semestre.
- Grupo o Grupos en los que se llevó a cabo la aplicación: Diversos<sup>1</sup>.

#### MUESTRA DE LOS ALUMNOS DE QUINTO SEMESTRE.

- Número total de alumnos entrevistados: 10.
- Total de mujeres entrevistadas: 7.
- Total de hombres entrevistados: 3.
- Rango de edades entre las que oscilan los alumnos entrevistados: 20 – 26 años.
- Fecha de aplicación del instrumento: 6 de Diciembre de 2004.
- Lugar de aplicación del instrumento: Benemérita Escuela Nacional de Maestros, área destinada a los edificios que alojan a los alumnos de quinto semestre.
- Grupo o Grupos en los que se llevó a cabo la aplicación: Diversos.

---

<sup>1</sup> Debido a las condiciones bajo las que se llevó a cabo la aplicación del instrumento, se desconocen los grupos a los que pertenecen con exactitud los alumnos entrevistados.

## MUESTRA DE LOS ALUMNOS DE SÉPTIMO SEMESTRE.

- Número total de alumnos entrevistados: 10.
- Total de mujeres entrevistadas: 10.
- Total de hombres entrevistados: 0.
- Rango de edades entre las que oscilan los alumnos entrevistados: 20 – 25 años.
- Fecha de aplicación del instrumento: 3 de Diciembre de 2004.
- Lugar de aplicación del instrumento: Benemérita Escuela Nacional de Maestros, área destinada a los edificios que alojan a los alumnos de séptimo semestre.
- Grupo o Grupos en los que se llevó a cabo la aplicación: Diversos.<sup>2</sup>

Una vez descrita la muestra de alumnos que se tomó para realizar las entrevistas, conviene pasar al análisis de la información contenida en las tablas de respuesta<sup>3</sup>.

### **b) Descripción del contenido de las tablas de respuesta, en relación con la propuesta del currículum formal.**

- **Sobre los principales valores de un buen docente.**

La primera pregunta que se les formuló a los estudiantes, consiste en conocer su opinión sobre los principales valores que debe tener un docente para hacerse cargo de la educación de un grupo de niños. La gran mayoría de los estudiantes dio prioridad a los valores que se mencionan a continuación:

- La libertad.

---

<sup>2</sup> Debido a las condiciones bajo las que se llevó a cabo la aplicación del instrumento, se desconocen los grupos a los que pertenecen con exactitud los alumnos entrevistados

<sup>3</sup> Véase la parte de anexos.

- El respeto.
- La paciencia.
- La tolerancia.
- La igualdad.
- La humildad.
- La decencia.
- La “protección”. (Véanse las respuestas del quinto semestre).
- La responsabilidad.
- compromiso.
- La fidelidad.
- La convivencia.
- La lealtad.
- La confianza.
- La justicia.
- La democracia.
- Dedicación.
- La cooperación.
- La equidad.

Ahora bien, el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria establece como una de las competencias a desarrollar en el estudiante normalista la Identidad Profesional y Ética. En el apartado que se refiere a esta competencia se mencionan, como los principales valores que el egresado de dicha Licenciatura debe poseer, para a su vez fomentar en sus futuros alumnos, los siguientes: “(...) respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad”<sup>4</sup>.

En consecuencia, es posible constatar que la mayoría de los alumnos entrevistados tienen presente, por lo menos en el discurso, la mayoría de los valores que el Plan de Estudios propone en el Lic. en Educación Primaria, lo cual viene a ser un signo favorable.

---

<sup>4</sup>Secretaría de Educación Pública. *Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria...* p. 34.

Aunque aquí, habría que distinguir la conceptualización que los alumnos hacen sobre cada valor, y observar si lo que conciben sobre cada valor en particular está dado por la formación que han recibido hasta ahora en la Normal, o bien, se desprende de lo que ellos consideran con base en el sentido común de cada uno.

Bajo esta óptica, pueden citarse como ejemplos algunos alumnos que llegan a considerar que la libertad como valor, es necesaria para que el docente pueda permitir a los niños expresarse libremente, sin embargo, no se aprecia una concepción de “libertad” como un valor del individuo para sí mismo como persona o como condición favorable de su propia práctica profesional.

Muchos alumnos aludieron al valor del respeto mutuo entre docente y alumnos, sin embargo, en algunos casos el respeto toma más bien una connotación de tolerancia, en tanto es concebido como una manera de aceptar que los niños tienen capacidades diferentes y puntos de vista distintos de los del profesor.

Algunos alumnos respondieron que el “Amor” es uno de los principales valores que el docente debe tener al enfrentarse a su práctica dentro del magisterio, es decir, amor por la actividad educativa en sí misma y amor a los niños. Ahora bien, tanto el programa de la asignatura de Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano, como los programas de Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I y II, hacen referencia a las orientaciones filosóficas inherentes al Artículo Tercero Constitucional y a la Ley General de Educación, sobre todo en lo que refiere a las normas de convivencia social, basadas en el carácter laico y nacionalista que la educación mexicana se propone desarrollar. Bajo esta lógica, puede citarse que el primer caso (el caso de los supuestos filosóficos del Artículo Tercero Constitucional), contempla al amor a la Patria como uno de los principales valores que la Educación que imparta el Estado deberá desarrollar en los individuos: “La Educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.”<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, en página WEB: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/tafed/9htm?s=>.

Además, en el Programa de estudios de “Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano”, en el tema número tres del Bloque I: Los principios Filosóficos, se estipula que el educando normalista, deberá revisar: “(...) El carácter nacional de la Educación. La educación como medio para fortalecer la identidad y la conciencia nacional, (...)”<sup>6</sup>. Sin embargo, resulta interesante señalar que ninguno de los estudiantes que hicieron referencia al “amor” como valor, lo concibieran bajo este contexto que se desprende de la identidad nacional que la educación normal se pretende forjar. Sólo una de las alumnas del séptimo semestre (véase caso 9) hace referencia a valores como la honestidad, la tolerancia, la democracia y la equidad para ser entendidos en función de la interpretación filosófica que se maneja en el Artículo Tercero de la constitución; pero, no hace mención alguna del amor a la Patria como valor que el docente debe poseer y privilegiar a partir de la concepción ya citada.

Los alumnos que citaron a la dignidad, la democracia, la justicia, la tolerancia y la igualdad, entre los principales valores que debe poseer el maestro para enseñar a sus alumnos, coinciden en parte con lo que establece el Artículo Tercero Constitucional, en el párrafo II, inciso “c”, en el cual se hace referencia a uno de los criterios que deben orientar el proceso educativo, a saber “Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos de sexos o de individuos.”<sup>7</sup>

Por lo anterior, se destaca la importancia que tiene para el Estado, que se fomente entre los individuos que pertenecen a él, valores como la igualdad y la equidad (en este sentido de brindar las mismas oportunidades de desarrollo a todos los ciudadanos), y el respeto a la dignidad humana.

---

<sup>6</sup>Secretaría de Educación Pública. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Material para maestros. *Programa de Estudio del Primer Semestre de la Licenciatura en Educación Primaria...* p 14.

<sup>7</sup>“Artículo Tercero Constitucional”, en Ley de Profesiones (legislación en materia de educación y profesiones). (México; 2005). p. 2.

De esta manera, si seguimos apegándonos a lo que propone el currículum formal de Educación Normal para las asignaturas que aquí nos ocupan, encontraremos que, además de la revisión de los supuestos filosóficos implícitos en el Artículo Tercero Constitucional, también se incluye el análisis de este tipo de supuestos en la Ley General de Educación; así, podrá observarse que, los estudiantes entrevistados, no hacen mención de uno de los valores más importantes que se reconocen en esta ley: el valor de la Solidaridad, puesto que se plantea, en su artículo segundo, párrafo II, que la Educación debe constituir un medio fundamental para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social.

Algunos estudiantes mencionaron al "Respeto" como valor necesario para desarrollar la práctica educativa, sin embargo, por la calidad de las respuestas, es posible observar que conciben al Respeto sólo en una dimensión dialéctica, por decirlo de alguna manera para expresar el intercambio civilizado de ideas y pautas de conducta entre el profesor y los alumnos, pero, se pasó por alto en todas las respuestas que citaron este valor, el respeto que debe tener el profesor por su propia práctica docente, es decir, quedó descartada la importancia que el profesor debe brindar a su labor para el engrandecimiento de la sociedad.

Así mismo, cuando algunos alumnos aluden al valor de la responsabilidad, no fundamentan la importancia de dicho valor, no aclaran si se trata solamente de la responsabilidad del maestro al cumplir con sus deberes administrativos, como sucede con el cumplimiento del horario de clases establecido, etc., o se trata de la responsabilidad que lleva implícita la práctica educativa en sí misma. Pareciera que el concepto de responsabilidad docente se encuentra vagamente definido en las estructuras cognitivas de dichos alumnos.

Lo anterior es susceptible de verificarse mejor si revisamos, que la propuesta curricular de la BENM, establece, por ejemplo, para la asignatura "Bases Filosóficas", algunas lecturas obligatorias para ser revisadas por los estudiantes, entre las cuales se encuentra *El Valor de Educar*, de Fernando Savater, concretamente en el capítulo titulado "Educar es Universalizar"; en dicho apartado se resalta, como bien se ha dicho, el valor de la responsabilidad.

Savater dice que el educador es responsable del mundo ante el neófito. Esto implica, no que el educador apruebe al mundo tal y como es, sino que sea capaz de poder reflexionar conscientemente sobre él precisamente porque es, y porque sólo a partir de lo que es, puede ser mejorado, esto es, la realidad como condición de lo posible: “Quien pretende educar se convierte en cierto modo en responsable del mundo ante el neófito, como muy bien ha señalado Hannah Ardent: si le repugna esta responsabilidad, más vale que se dedique a otra cosa y que no estorbe. Hacerse responsable del mundo no es aceptarlo como es, sino asumirlo conscientemente porque es y porque sólo a partir de lo que es puede ser enmendado”<sup>8</sup>.

Por su parte, el programa de quinto semestre, en lo referente a la asignatura de Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I, contempla no sólo la revisión de la obra completa arriba citada de Fernando Savater, sino además la lectura de otro de sus libros: *Ética para Amador*<sup>9</sup>. La revisión de este texto, hubiera hecho, por lo menos, que uno de los estudiantes, al hablar del valor del compromiso y de la responsabilidad, refiriese una concepción menos memorizada, más libre, más intrínseca. Dicha concepción expresaría también el compromiso y la responsabilidad que tienen los educadores para formar seres humanos capaces de vivir bien, de vivir libres, de establecer sus propias responsabilidades sin ver al compromiso como una imposición coactiva a la que deben someterse como si no tuviesen libre albedrío.

Ahora bien, los casos 1 y 10 correspondientes a las tablas de respuestas del séptimo semestre, observan un caso particular: aluden a la importancia de no jerarquizar ningún valor, pues según dicen, todos los valores son importantes. Este hecho resulta curioso sobre todo si se toma en cuenta que a lo largo de su formación académica como docentes, debieron haber revisado *El Poder y El Valor; fundamentos de una Ética Política*, del Dr. Luis Villoro.

Al menos así lo estipula el currículum formal, que concretamente en el quinto semestre propone como material de apoyo la revisión concreta del capítulo

---

<sup>8</sup>SAVATER, Fernando. *El valor de Educar. Op. Cit.* p. 150.

<sup>9</sup>Secretaría de Educación Pública. *Programa de la asignatura Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I...* p.. 14.



“Primera aproximación al Valor” incluido en dicha obra. En esta lectura se discierne entre valores que pueden considerarse objetivos y otros que provienen de la subjetividad del individuo, es decir que no todo vale por igual para todos; de ahí que la generalización que hacen los alumnos de séptimo semestre que, insistimos, debieron ya haber revisado este planteamiento teórico, denota cierta escisión respecto de esta cualidad característica de los valores.

Todo lo anterior y muchas cosas más, quedarían manifiestas en las respuestas de los alumnos, en lo concerniente al punto que nos atañe en este momento del análisis, sin embargo, lo único que se evidencia es un conjunto de respuestas apegadas al sentido común y a la “idea” que se dan estos jóvenes sobre lo que implica la responsabilidad de un docente y el compromiso que nace de la vocación del magisterio. Y si vamos más allá, es posible observar que dicha idea y dicho sentido común no son otra cosa que la fiel reproducción de una moral impuesta, asumida de forma irreflexiva.

- **Sobre la idea que los estudiantes poseen acerca del concepto de justicia como valor.**

En las respuestas que los estudiantes dieron sobre la pregunta número dos de la entrevista: “En tu opinión ¿Qué es la Justicia?”, puede observarse una diversidad notoria en los conceptos que aportaron los alumnos, pues hay quienes la definen como el acto que permite decidir entre lo que está bien y lo que está mal, hasta quienes la conciben como la aplicación de las normas establecidas en una sociedad, definición se asemeja mucho a los conceptos que se desprenden en Materia de Derecho. Muchos estudiantes responden, sobre todo en los casos de los semestres quinto y séptimo, a este problema de la definición de justicia, equiparando el concepto en cuestión con el término “equidad”, algunos aportan al mismo tiempo, el concepto de “igualdad”. Es decir, la gran mayoría de los alumnos entrevistados consideran que “ser justo” es “ser equitativo” y darle a cada quién lo que le corresponde, así mismo, algunos estudiantes consideran que “ser justo” es “ser igualitario” también, en el sentido que pide derogar cualquier acto de

discriminación en el salón. También hubo casos que no pudieron formular un concepto (véanse los casos 5,7,9 de las tablas de respuesta del primer semestre, así como también el caso 2 de las tablas de respuesta correspondientes al quinto semestre, y los casos 2 y 6<sup>10</sup> de las tablas de séptimo).

La multiplicidad de conceptos, sin que exista un elemento en común o una idea afín que oriente la definición de justicia, nos vuelve a remitir al hecho de que la idea que los estudiantes tienen sobre este valor, no es una idea reflexionada, ni mucho menos formada como producto de la educación que reciben de sus profesores de las asignaturas de Bases Filosóficas y Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I y II, sino que, una vez más, se desprende del sentido común de cada estudiante, y en el mejor de los casos, tal vez de un diccionario de Derecho.

Lo anterior, resulta preocupante, pues en el caso de los alumnos de primer semestre, si nos remitimos nuevamente al hecho de que en el Programa de Estudios de la asignatura “Bases Filosóficas” se establece que los alumnos deben revisar los supuestos filosóficos incluidos en la Ley general de Educación, entonces, resulta impensable que estos mismos estudiantes comprendan del todo lo que esta Ley cita, por ejemplo, en su Artículo Séptimo, párrafo VI, sobre los fines de la Educación que imparta el Estado: “Promover el valor de la Justicia de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos.”<sup>11</sup>

Además, resulta obvia la confusión que prevalece en los alumnos que rescatan el concepto de justicia como algo parecido a la de equidad. Con respecto a esto, podemos citar un asunto sumamente interesante, que consiste en revisar, de manera breve, lo que sustenta el Plan de Estudios de la Lic. en Educación Primaria, concretamente en la asignatura “Problemas y Políticas de la Educación Básica”, misma que va ligada a la asignatura de “Bases Filosóficas”, ambas pertenecientes al primer semestre de la carrera en cuestión.

---

<sup>10</sup> El caso 6 de las tablas de respuesta de séptimo semestre sólo dice que la justicia es “un valor universal”, pero no presenta una definición más concreta.

<sup>11</sup>“Ley General de Educación”, en: Ley de Profesiones... *Op. cit.* p. 4.

El Programa de “Bases Filosóficas” establece en la introducción del mismo que dicha asignatura posee relación directa con otras dos que se encuentran ubicadas también en el primer semestre: “Este curso se relaciona directamente con otros dos que se imparten en el primer semestre. En Problemas y Políticas de la Educación básica los estudiantes analizarán la realidad educativa del país y de la entidad en la que residen, (...) En el curso Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria, los estudiantes tienen la oportunidad de analizar la forma en que las finalidades educativas establecidas en la Ley se expresan en un nivel educativo específico. Para aprovechar mejor los debates y las conclusiones que se obtengan al analizar los temas afines o complementarios de estas asignaturas es indispensable la coordinación entre los profesores.”<sup>12</sup>

Así, puede apreciarse que en el Programa de Estudios de la asignatura Problemas y Políticas de la Educación Básica, se establece como objetivo principal que los estudiantes adquieran una visión amplia y estructurada de los problemas centrales que enfrenta la educación básica actualmente en nuestro país.

Así mismo, en la introducción que se hace a dicha asignatura en el Plan de Estudios, se estipula que por razones de método, los contenidos propuestos deben inscribirse en tres campos: Cobertura, Calidad y Equidad; y se especifica además, que el concepto de Equidad será abordado desde la siguiente perspectiva: “Equidad. Se refiere a los grados y formas de desigualdad en el acceso a la Educación, de los grupos sociales, distintos por su nivel de ingresos, su ámbito de residencia, su etnia y lengua y en el nivel escolar de su familia. En este análisis se consideran tanto las desigualdades en el acceso y la permanencia, como en la calidad de los recursos educativos recibidos.”<sup>13</sup> Por lo anterior, es evidente que los alumnos entrevistados deberían tener clara la diferencia entre Justicia y Equidad, o por lo menos, deberían tener un concepto mejor elaborado de lo que significa esta última (puesto que este concepto se

---

<sup>12</sup> Secretaría de Educación Pública. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Material para maestros. *Programa de Estudio del Primer Semestre de la Licenciatura en Educación Primaria...* p. 9.

<sup>13</sup> Secretaría de Educación Pública. *Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria...* p. 57.

revisa a lo largo de la mayoría de las unidades temáticas de todos los bloques de contenidos).

Desafortunadamente, lo anterior nos remite a pensar en una deficiencia en la continuidad, secuencia e integración de las asignaturas de “Bases Filosóficas” y “Problemas y Políticas de la Educación Básica”, deficiencia que puede apreciarse tanto en el currículum formal (puesto que sólo se establece que deben estar en relación ambas asignaturas, más no se profundiza en el cómo van estar relacionadas), como evidentemente, en el currículum real, de tal suerte que se observa una clara fragmentación de los contenidos que deberían estar en vinculación de una y otra materia.

En lo que refiere a los alumnos entrevistados de 5º y 7º semestres, cabe mencionar que no se observa una conceptualización que parta de la reflexión de los contenidos que se supone debieron abordar en clase durante los cursos de la asignatura “Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria” I y II, puesto que ya en el programa de estudios de quinto semestre concerniente a esta asignatura, se pide que los alumnos lean *Ética para Amador*, de Fernando Savater, obra en la cual se considera a la justicia como la virtud que estriba en aprender a considerar los intereses de los demás como si fuesen propios y viceversa; haciendo hincapié en que ningún régimen político decente podría prescindir de esta virtud.

Por otra parte, también cabe mencionar que en esta pregunta se les pidió a los estudiantes de quinto y sexto semestres que explicaran cómo puede ser posible que el profesor de primaria pueda desarrollar un ambiente justo en la clase. Respondieron de forma muy variada evocando puntos actitudinales (la mayoría centrados en las actitudes del profesor), como son el respeto, la participación, la imparcialidad, la observación centrada en el desempeño del alumno, la comunicación, la atención a necesidades individuales del alumno, equidad, igualdad, y la misma actitud de ser “un profesor justo”, enseñarle a los niños a hacer “lo correcto”, etc. El problema que se vislumbra en esta forma que tiene los estudiantes normalistas de ver la intervención del maestro para propiciar un ambiente de justicia en la clase, consiste precisamente en que ninguna de las respuestas se encuentra influenciada por las tesis de Kohlberg o de Piaget, o de

algún otro teórico; es decir, todas las respuestas parecen surgir de su razonamiento lógico, pero ninguna encuentra su fundamento en bases científicas. No se perciben argumentos que rescaten por ejemplo, la idea de comunidad justa en Kohlberg, o el hecho de considerar que los niños experimentan diferentes tipos de moral dependiendo del estadio cognitivo en que se encuentren, como sustenta Piaget. Los alumnos entrevistados, por lo menos algunos, aunque convergen con Kohlberg al decir que un ambiente justo es un ambiente con equidad, con consenso y comunicación, la verdad es que sólo coinciden por pura lógica, no porque en realidad hayan revisado la obra que se propone en la bibliografía básica; es decir, muestran concepciones que se desprenden de un saber a priori, no de un aprendizaje que implique la revisión de estas cuestiones de manera sistemática y científica.

Ahora bien para sustentar esto conviene, en el caso de las asignaturas Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I, destacar que el currículum formal propone, en la bibliografía básica correspondiente al bloque II “El proceso de desarrollo moral y la influencia de la educación sistemática”, que los alumnos revisen el capítulo “Kohlberg: el desarrollo del juicio moral” que viene en el libro de Richard Hersh *et al*: *El Crecimiento Moral, de Piaget a Kohlberg*.<sup>14</sup>

Lo anterior nos remite a reflexionar sobre la medida en que los estudiantes están revisando los contenidos propuestos como bibliografía básica, cuando es posible constatar que no son capaces de reflejar el menor argumento científico en sus concepciones sobre la justicia y el papel del docente para brindar a los niños un ambiente justo.

Y lo mismo aplica para los estudiantes entrevistados del séptimo semestre, quienes por fuerza, ya debieron haber revisado no sólo la propuesta de Kohlberg y Piaget en cuando a educación moral, sino también la de otros teóricos como por ejemplo Durkheim, puesto que en la bibliografía complementaria propuesta para el bloque a que hemos hecho referencia en el programa de quinto semestre, se encuentra propuesta la obra de Joseph Ma. Puig y Miquel Martínez: *Educación*

---

<sup>14</sup> Secretaría de Educación Pública. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Material para maestros. *Programa de Estudio del Quinto Semestre de la Licenciatura en Educación Primaria...* p. 20.

*Moral y Democracia*, de la que concretamente se pide la revisión del capítulo II “Teorías del Desarrollo Moral”.<sup>15</sup> En dicho capítulo se lleva a cabo una breve exposición de las principales teorías que tienen que ver con el desarrollo moral del individuo. Los autores han dividido a estas teorías en dos bloques: uno que hace referencia a las que privilegian la idea de una moral heterónoma, y otro que alude propiamente al desarrollo de una moral basada en la autonomía del sujeto. En el primer bloque han ubicado las teorías de Durkheim, Freud y Skinner. En el segundo, coinciden en presentar las tesis de Piaget, Kohlberg y Turiel.

Por lo anterior, se evidencia también, en las respuestas de los alumnos, que esta obra no fue revisada, por lo menos a profundidad. Más adelante podrá probarse que los estudiantes desconocen estas teorías, cuando se presente el análisis de la pregunta que los cuestiona sobre Piaget y Durkheim en el terreno de la educación moral. Sin embargo, vuelve a evidenciarse aquí, que el currículum formal presenta una fisura en tanto puedan observarse el real y el oculto, problemática preocupante en tanto se piense en la formación docente que, en el campo moral y valoral debe ser inherente a todo aspirante a profesor de primaria.

- **Sobre el concepto que los estudiantes manejan acerca del término “Educación”.**

En la pregunta número tres de la entrevista, donde se pide a los estudiantes que contesten lo que consideran que es la Educación, también es posible observar respuestas muy diferentes entre sí, pues los alumnos la conciben de las siguientes maneras:

- Desarrollo de habilidades y adquisición de conocimientos.
- La “Formación de un individuo” en los planos social, escolar y familiar.
- Un desarrollo intelectual, físico y moral.
- Una mera transmisión de conocimientos de las generaciones adultas a las jóvenes.

---

<sup>15</sup> *Ídem.*

- Conjunto de normas y valores adquiridos.
- Enseñanza de valores.
- El “buen comportamiento” que un individuo muestra ante los demás.
- “Transformación.”

Muchos alumnos no logran definir lo que entienden por “Educación”, al igual que muchos confunden el significado de este término con la idea de “aprendizaje”, “enseñanza” y “adoctrinamiento”. Sin embargo, cabe resaltar dos casos que vienen a ser considerados como excepcionales, debido a que son los únicos que incorporan elementos teóricos para emanar una definición acerca del concepto de Educación: El caso 9 de las tablas de respuesta del séptimo semestre hace referencia a Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, mejor conocido como el Marqués de Condorcet,<sup>16</sup> considerando que existe una diferencia entre “Instrucción” (mera transmisión de conocimientos) y “Educación” (transmisión de valores, hábitos y costumbres), y llegando a la conclusión de que la Educación es la formación integral del individuo.

Por su parte, el caso 10 de las tablas de respuesta correspondientes al séptimo semestre establece una distinción entre “Educación Formal” y “Educación Informal”, añadiendo que la Educación Formal es de orden científico e implica ayudar al niño a construir aprendizajes con el fin de hacer de él un individuo autónomo; así mismo, expresa que la educación ya no debe entenderse como “mera transmisión de conocimientos”, pues son los niños quienes deben construir sus propios aprendizajes.

Ahora bien, si iniciamos la comparación de estas respuestas con lo que establece el currículum formal de la Lic. en Educación Primaria para la asignatura de “Bases Filosóficas” en el primer semestre de la carrera, que propiamente nos remite a revisar los supuestos filosóficos de la Ley General de Educación, podremos encontrar concepciones más elaboradas, algunas similares a las respuestas de

---

<sup>16</sup> El Marqués de Condorcet fue uno de los principales precursores del pensamiento ilustrado, quien declarándose totalmente a favor del conocimiento científico, sostuvo la idea de que los conocimientos proporcionados por las Matemáticas y la Física pueden aplicarse al desarrollo social con la finalidad de constituir un mayor progreso para la humanidad. Su principal aportación fue la aplicación de las Matemáticas a las ciencias sociales. Publicó en 1785 *un Ensayo sobre la aplicación del análisis a la probabilidad de las decisiones de la mayoría*.

los alumnos, pero sin duda mejor reflexionadas, e incluso diferentes y mejor articuladas que las que proporcionaron los estudiantes; por ejemplo: La Ley General de Educación, cita en su Artículo Segundo, párrafo II, que: "La Educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de Solidaridad Social."<sup>17</sup> Aquí, encontramos que los elementos comunes a las respuestas de los estudiantes tienen que ver con el carácter que la Ley General de Educación le atribuye a la misma como Transmisión de la cultura; sin embargo, lo que los estudiantes no lograron rescatar es el carácter de la Educación que describe la Ley como agente de transformación social, así como tampoco, la finalidad de la educación para formar al hombre como un individuo que posea conciencia social. Los estudiantes sólo rescataron que Educar es Formar, pero no pudieron profundizar en la cuestión acerca de formar qué o a quién ni para qué o para quién. Por consiguiente, se obviaron además, los fines que describe la Ley General de Educación sobre dicho proceso, mismos que quedan descritos en el Artículo Séptimo de dicha Ley: "La Educación que imparten el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, tendrá además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes: I. Contribuir al desarrollo integral del individuo para que ejerza plenamente sus capacidades humanas. II. Favorecer el desarrollo de las facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos. III. Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país. (...) V. Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno que permite a todos participar en la toma

---

<sup>17</sup>"Ley General de Educación", en: Ley de Profesiones (legislación en materia de educación y profesiones). *Op. cit.* p. 2.



de decisiones al mejoramiento de la sociedad. VI. Promover el valor de la justicia y de la observancia de la ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos. VII. Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas. (...) X. Desarrollar actitudes solidarias en los individuos para crear conciencia sobre la preservación de la salud, la planeación familiar y la paternidad responsable, sin, menoscabo de la libertad y del respeto absoluto a la dignidad humana, así como propiciar el rechazo a los vicios. (...)”<sup>18</sup>

Probablemente surja en este punto la interrogante ¿Por qué esperar que los estudiantes respondan acerca de los fines de la educación, cuando en principio, sólo se les solicitó que expresaran su concepto sobre ésta? Cuando no se conoce la finalidad de una cosa o de un proceso, tampoco puede afirmarse que se conozca la naturaleza del proceso o de la cosa en sí.

Siguiendo con los supuestos de carácter filosófico que se encuentran implícitos en las propias concepciones que la Ley General de Educación establece sobre la naturaleza del proceso educativo, cabe rescatar también lo que plantea el Artículo Octavo de la misma, y que nos refiere a los criterios que deben orientar la Educación que imparte el Estado; como es bien conocido, dichos criterios se centran en el carácter democrático y nacional de la Educación, pero al mismo tiempo, se reconoce también como criterio el siguiente: “Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.”<sup>19</sup>

Con base en este criterio que establece la Ley General de Educación, puede observarse que los alumnos de la BENM, también omitieron en la respuesta que estamos analizando sobre el mismo concepto de educación, todo este complejo

---

<sup>18</sup>*Ibidem.* Pp. 3, 4, 5.

<sup>19</sup>*Ibidem.* p. 6.

que enmarca numerosos elementos que, para la concepción nacionalista, lleva implícito todo el proceso educativo.

Además, en el Bloque II (Los principios Legales) del programa de la asignatura “Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano (ubicada en el primer semestre de la Licenciatura), la bibliografía básica señala la revisión del capítulo “El Concepto de Educación y sus fines en la Ley General de Educación”, escrito por Ernesto Meneses Morales, incluido en el libro *Comentarios a la Ley General de Educación*, texto en el cual se aborda de manera sencilla y explícita que, entre otras cosas, el individuo educado es aquel que ha logrado desarrollar las capacidades que sus maestros se habían propuesto para él; así mismo, se establece que la Educación va mucho más allá de un proceso de “reforma” o de “transformación”, “Educar”, en este sentido es todo un cúmulo de procesos que van desde la acción instructora e informativa, hasta la formación de valores y normas necesarios para ocupar un lugar en la sociedad: “Ser Educado o estar Educado puede implicar distintos aspectos, tales como poseer el mínimo de habilidades necesarias para ocupar uno su lugar en la sociedad; buscar ulterior conocimiento; proporcionar a los hombres y mujeres un entrenamiento vocacional que los capacitaría para mantenerse a sí mismos; despertar interés y gusto por el conocimiento; hacer a las personas críticas; o finalmente, poner a los hombres y mujeres en contacto con logros culturales y morales de la humanidad y enseñarles a apreciarlos (...)”<sup>20</sup>

Ninguno de los estudiantes mencionó alguno de estos aspectos, y, con excepción de los dos casos extraordinarios, expuestos arriba, ninguno de los estudiantes incorporó algún elemento teórico en su definición. Por lo anterior, una vez más, somos testigos de la escisión que se produce en el plano del currículum normalista, entre lo real y lo formal.

Ahora bien, bajo este mismo rubro (el concepto de educación) también se hace necesaria la comparación entre las respuestas de los alumnos normalistas y la obra de Savater *El Valor de Educar*, cuyo capítulo “Educar es Universalizar”, forma parte, como ya se ha constatado anteriormente, de la bibliografía obligatoria

---

<sup>20</sup> *Comentarios a la Ley General de Educación*. Centro de Estudios Educativos. (México; 1999).

propuesta por el Programa de Estudios de la asignatura “Bases Filosóficas”. Fernando Savater considera en dicha tesis, que la naturaleza del proceso educativo, consiste en:

- Que la Educación, al ser tarea de sujetos, tiene como meta formar sujetos también, no objetos; de ahí se desprende su carácter histórico – subjetivo.
- Que el factor subjetivo de la Educación viene determinado por la tradición, las leyes, la cultura y los valores de cada sociedad.
- Que el objetivo de la educación consiste en hacer del neófito un ser humano completo, esto como una orientación social, que varía dependiendo de cada comunidad.
- Que la educación de cada individuo no se encuentra al margen de los intereses económicos y sociales de la comunidad.
- Que el grupo social impone el aprendizaje como una forma de adaptación del individuo a los requerimientos de la colectividad.
- Que la educación lleva implícita una función de conservación, no sólo del individuo, sino también de la colectividad.
- Que otra de las funciones de la educación consiste en la preservación de un ideal.
- Que el educador es responsable de dar conocer lo que existe en el mundo, al neófito.
- Que para Savater, el ideal básico de la educación actual debe conservar y promover la universalidad democrática, cuyo principal fin consiste en intentar subsanar las deficiencias familiares, en lugar de hacer hincapié en ellas a modo de pretexto con motivos de exclusión.
- Que la educación es una sublevación contra el destino fatalista, y es “asesina del determinismo”: es voluntad y poder de transformación.

Como es evidente, ninguno de estos elementos se encuentra presente en la definición de los estudiantes entrevistados; por supuesto que no esperamos que citen textualmente los conceptos que el filósofo aporta, por supuesto que de ninguna manera se espera la repetición memorística del texto por parte de los alumnos; sin embargo, lo que, en todo caso, podría ser susceptible de inscribirse

bajo las filas de nuestras expectativas, sería que los alumnos incorporasen por lo menos uno de los elementos descritos arriba, a su definición de Educación, como producto de la reflexión que se suscita al revisar una teoría sin embargo no fue así, hecho que evidencia la ausencia de cualquier aprendizaje en esta línea. Otra preocupación que subyace al contemplar las respuestas de los estudiantes con respecto al saber crucial que esta pregunta pretende escrutar, deja ver la escisión prevaleciente en el cuerpo teórico en relación con la práctica, escisión que, de seguir por este camino, hará que los esfuerzos de los futuros profesores caigan en el empirismo irreflexivo, causante de tantos males que aquejan a la práctica educativa en la sociedad actual. Así mismo, resulta obvia la disociación que se produce entre lo que plantea el programa de estudios y lo que realmente se está dando en las aulas de la BENM.

- **Sobre el manejo que tienen los estudiantes entrevistados con respecto al significado de los términos Ética, Moral y Valores.**

Las preguntas cuatro y cinco de la entrevista procuran indagar la idea que tienen los estudiantes normalistas sobre lo que es la Ética y lo que es la Moral, desde su perspectiva. Es comprobable en las tablas de respuesta, que los conceptos que los alumnos poseen sobre estos dos tópicos se muestran sumamente vagos, confundidos y dispersos. Probablemente ello se deba a que ni el Plan de Estudios de la Lic. en Educación Primaria, ni los programas correspondientes a la formación moral y valoral de los futuros profesores de educación primaria han contemplado en ningún momento un apartado, por mínimo que sea, que pueda servir para introducir a los alumnos a estos dos conceptos tan importantes. Esto viene a significar una falla sumamente grave en el currículum formal que orienta los procesos de la educación normal, puesto que no es concebible que se pretendan analizar supuestos filosóficos del marco legal en materia educativa por una parte, y por la otra, mostrarle a los alumnos de qué manera se fincan responsabilidades en el docente, cuando ellos no tienen una base para interpretar, a partir del

conocimiento (aunque éste sea breve y concreto) de la naturaleza de la Ética y la Moral y la diferencia que existe entre estos dos términos.

Lo anterior resulta preocupante, sobre todo si se reflexiona sobre uno de los objetivos que tiene la asignatura “Bases Filosóficas” que se cursa en el primer semestre, y que se describe en el programa de la siguiente manera: “Al analizar los fundamentos de los principios que guían y las normas a las que deben estar sujetas las acciones de los diversos actores que participan en el sistema, los estudiantes conocerán las características de su futuro campo de trabajo y obtendrán elementos para la formación de su identidad profesional.”<sup>21</sup>

La gran mayoría de los alumnos considera que la Ética es un conjunto de valores y actitudes, o bien la observancia de formas preestablecidas, o bien un sinónimo de “profesionalismo”, de tolerancia, de didáctica, de valores, de moral o de juicio moral.

Hubo quien respondió que la Ética es “la ciencia que estudia a las relaciones sociales”, o bien que es “algo que se ocupa del estudio de los valores (axiología)”, e incluso hubo quien dijera que “la Ética es lo contrario a la Moral”. Otros tantos no pudieron articular una definición, y la única estudiante que se acercó un poco más a uno de los significados inmanentes de la Ética, expresó que “es una rama de la Filosofía que estudia las normas de conducta”, es decir, a la moral (en un sentido muy generalizado).

En lo que concierne al concepto “Moral”, también es posible observar diversas maneras en que los estudiantes articulan dicho significado: la conciben como el respeto a otras personas, como un sinónimo de valores, como un sinónimo de vocación, como las normas impuestas de forma heterónoma a un individuo para que se adapte al marco social, también en la moral un ideario paralelo a cuestiones que pertenecen al ámbito de la profesionalización de la enseñanza, hay quien considera que la moral es la disciplina que estudia a las normas de conducta, o bien que la moral es un sistema de normas que yace a priori en la psique del individuo, e incluso hay quien la considera como “lo contrario de la

---

<sup>21</sup>Secretaría de Educación Pública. *Programa de Estudio del Primer Semestre de la Licenciatura en Educación Primaria...* p. 9.

Ética” (caso 6 de las Tablas de Respuesta del Séptimo Semestre) en tanto que la entiende como prejuicios sociales. También hay algunos casos, no muchos, que no logran establecer una definición.

Así mismo, se encontraron algunos casos que la conciben como un sistema de reglas y normas de conducta que se transmite al individuo a través de la influencia social, pero que, dicho sistema, puede ser acatado o no, dependiendo del libre albedrío de las personas. Lo anterior ya se acerca a una visión un tanto más autónoma del significado del término “Moral”.

En lo referente a la idea de “Valor” que poseen los estudiantes normalistas, es posible observar que buena parte de ellos, conciben al Valor como “una Actitud”, en este sentido, casi ninguno descifra en qué consiste tal “actitud”, sin embargo, es la conceptualización que más predomina; otros consideran que los valores son los principios, normas y reglas bajo las cuales se forma a un individuo para que pueda ser capaz de desarrollar una óptima convivencia social, lo cual nos lleva a considerar que existe cierta confusión entre lo que entienden por “valor” y lo que tienen por “moral”. También confunden el significado de “Valor” con el de “Educación”. Y una gran parte de los entrevistados no enuncian concepto alguno debido a que no poseen ninguno.

Hay también alumnos que hacen énfasis en el hecho de que los valores se encuentran graduados en una escala estimativa o en una jerarquía, es decir, hay valores que son legitimados por la sociedad en un grado mayor que otros.

Ahora bien, en las tablas de respuesta del séptimo semestre, puede observarse que algunos estudiantes (concretamente en los casos 4 y 5) logran distinguir que un “Valor” es lo que vale para un individuo, es decir, la cualidad que tiene un objeto o situación para adquirir determinada importancia en un sujeto. Esta última definición se acerca más a la idea de “valor” que se propone en la revisión bibliográfica propuesta en el currículum formal. Sin embargo, son sólo estos dos casos los que la refieren.

Aquí surge un cuestionamiento evidente: *¿Poseen los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria entrevistados las bases suficientes para poder analizar la fundamentación de los principios que orientan el sistema educativo, en*

*materia Ética, en materia Moral, en Materia Valoral?* Responder afirmativamente a esta cuestión sería sumamente difícil, puesto que la gran mayoría de los alumnos entrevistados no tienen clara la diferencia entre estos tres conceptos (Ética, Moral y Valores); vamos, ni siquiera poseen otra cosa que no sea una formulación personal, a partir de razonamientos empíricos del sentido común, sobre la naturaleza de estos términos.

Es cierto que el currículum formal no contempla una iniciación de esta índole en la formación de la identidad profesional del estudiante normalista, y que aún así, se incluyeron preguntas que interrogaron a los alumnos sobre estos temas, pero la razón de dicha inclusión se inscribe más allá de la simple comparación que pueda hacerse entre lo real y lo formal en materia curricular: *¿Qué maestro puede pensar que tiene o que debe tener Ética Profesional, si ni siquiera tiene claro lo que esto significa? ¿Qué maestro puede pensar en el respeto a las normas que rigen la vida ciudadana si no comprende lo que quiere decir “Moral”?*

A los alumnos de Quinto Semestre se les pide que revisen los capítulos “De qué va la Ética” y “Date la buena vida” en *Ética Para Amador*, de Fernando Savater, obra en la que se propone concebir a la ética como “El arte de vivir”, es decir como el saber que le permite al ser humano elegir las mejores condiciones de vida para disfrutar inteligentemente su existencia, entendiendo que la libertad del individuo es indispensable, pero nunca debe darse al margen de la responsabilidad creadora, puesto que es necesario que el hombre establezca prioridades en lo que refiere a ese “querer ser” que orienta su existencia; así, Savater añade que la Ética es el intento racional de averiguar cómo se puede vivir bien, vivir humanamente mejor. Así mismo, Savater también hace referencia al concepto de moral, empezando por describir la etimología de la cual proviene el término: “La palabra Moral, etimológicamente tiene que ver con las costumbres, pues eso precisamente es lo que significa la voz latina *mores* y también con las órdenes (...)”<sup>22</sup>, sin embargo, Savater no se queda en esta definición, al contrario, argumenta que, si de verdad se quiere profundizar en aspectos morales, lo

---

<sup>22</sup>SAVATER, Fernando. *Ética Para Amador*. p. 53, 54.

primero que debe hacerse es dejar de lado órdenes, costumbres y caprichos, para empezar a razonar cómo emplear bien la libertad que se tiene.

Y el punto más crucial de todo esto viene a relucir cuando Savater hace la distinción entre Ética y Moral: “Moral es el conjunto de comportamientos y normas que tú, yo y algunos de quienes nos rodean solemos aceptar como válidos; Ética es la reflexión sobre *por qué* los consideramos válidos y la comparación con otras morales que tienen diferentes personas.”<sup>23</sup> Sin embargo, si nos apegásemos únicamente a los que se supone que revisan los alumnos con base en la bibliografía propuesta por el programa de estudios, inmediatamente percibiremos una falla en el mismo: esta distinción que hace Savater entre los conceptos de Ética y Moral, no se incluye en los capítulos de *Ética para Amador* que el programa propone que se revisen, sino que se encuentra en el capítulo “Haz lo que quieras”. ¿Cómo podrán entonces los estudiantes saber cuál es la diferencia entre Ética y Moral, si el propio programa de estudios no contempla que se adentren en este terreno. Proponen la revisión de una obra, la revisión de dos capítulos de esa obra, pero resulta que excluyen uno de los capítulos más importantes en la construcción del aprendizaje que se propone lograr en los alumnos el currículum formal.

En resumen, hay muchas obras literarias que se proponen en el programa de estudios para la asignatura “Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I”, que se supone, tienen por objetivo principal el desarrollar una idea sólida con respecto a estos conceptos, y de las cuales se excluyen algunas partes significativas, o bien, no se revisan las que se proponen de manera explícita; por su parte, la segunda parte de este curso que se ubica en el sexto semestre de la Lic. en educación Primaria, trata más bien sobre las estrategias que puede utilizar el docente para la enseñanza moral y valoral en los niños. Con base en los resultados arrojados por esta entrevista puede concluirse que lo que establece el currículum formal, en materia de formación moral, ética y valoral, sencillamente pasa por alto la formación del estudiante normalista en estos aspectos. Siguiendo

---

<sup>23</sup> *Ídem.*



con este análisis, conviene recordar que en la bibliografía básica del Programa de Estudios de la asignatura de primer semestre “Bases Filosóficas” se propone la revisión uno de los capítulos de *El Valor de Educar*, de Fernando Savater. Partiendo de lo anterior, podría suponerse que los alumnos, por lo menos deberían tener una idea clara de lo que es un valor. Además, en la bibliografía complementaria de dicho programa se sugiere la revisión de “El Artículo Tercero y los valores de la Constitución” de Miguel González Avelar, participación incluida en el libro *Los Valores del Derecho Mexicano*. Una aproximación, de Sergio García Ramírez. Así mismo, se sugiere en dicha bibliografía complementaria que se revisen los artículos 18 (referente a la libertad de pensamiento, creencia y religión) que reconoce a la Libertad como un Valor, y 26 (que implica el derecho de toda persona a la educación, entendiendo a ésta de la siguiente manera: “(...) La Educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.”<sup>24</sup>) de la Guía de los Derechos Humanos.

Resulta obvio que para la comprensión del material bibliográfico propuesto por el Programa de Estudios en cuestión, el alumno debe tener por lo menos una base conceptual que le permita entender qué es un valor, por qué es necesario reconocer valores en una sociedad, cómo se conforman los valores, a qué obedecen, si son susceptibles de transformación o no, etc.

Nuevamente encontramos que el currículum formal no plantea una iniciación del alumno en estos supuestos, probablemente se da por hecho, que durante algunos cursos de Educación Media Superior ya han sido abordados. Es hasta el quinto semestre en donde se propone que los estudiantes lean el capítulo “Primera Aproximación al Valor” en *El Poder y el Valor* de Luis Villoro<sup>25</sup>; en donde, en un

---

<sup>24</sup>Declaración de los Derechos Humanos. En:

<http://www.fzln.org.mx/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=963>

<sup>25</sup> Secretaría de Educación Pública. *Programa de Estudio del Quinto Semestre de la Licenciatura en Educación Primaria...* p. 197.

primer acercamiento se define al Valor como la cualidad que posee una determinada situación u objeto, para despertar el interés de un individuo en ellos. También se explica que el valor alude a la característica que posee un acto o un objeto para aliviar una privación, para satisfacer un deseo y/o para cumplir un anhelo. Así mismo, se sugiere considerar que los valores parten directamente de la experiencia vivida por el sujeto, lo cual hace que se distinga entre las cualidades objetivas y subjetivas de los valores, es decir, no todo vale por igual, ni todo vale lo mismo para todos. Villoro también distingue entre las cualidades extrínsecas e intrínsecas de un valor.

Además, en el bloque II de la asignatura “Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I” (asignatura de quinto semestre), se sugiere como bibliografía complementaria, la revisión del capítulo “Educación en Valores” en la *Enciclopedia General de la Educación*, documento en el cual se define a los valores como “Conjunto de Cualidades o Aptitudes que permiten elegir aquellos aspectos de la realidad que son o parecen más óptimos para dar sentido a la existencia. Regulan, guían y ordenan la vida de las personas”<sup>26</sup>.

Probablemente haya algunos estudiantes que hicieron el intento por rescatar aspectos comunes a esta última definición, sin embargo, ello no se desprende más que de la idea que, sobre “Valor” se han formado con base en el sentido común. Por lo que refiere al libro de Villoro, ningún estudiante rescató esta tesis, ni ninguna otra que de manera científica y reflexionada abordase el problema de los valores.

- **Sobre el concepto de “Honestidad” y las estrategias docentes que permiten desarrollar este valor en una clase.**

Se pidió a los alumnos entrevistados que dieran su concepto de “Honestidad”, y en las respuestas que aportaron se observa también una gran variedad de ideas sobre un mismo término, de las cuales se presentan a continuación las más generales:

---

<sup>26</sup> “Educar en Valores”, en *Enciclopedia General de la Educación*. (Barcelona; 1999), p. 1524.

- Honestidad como sinónimo de sinceridad.
- Honestidad como sinónimos de responsabilidad que privilegia ante todo a La Verdad.
- Honestidad como sinónimo de Verdad.
- Honestidad como sinónimo de autenticidad.
- Honestidad como respeto a la propiedad ajena.
- Honestidad como sinónimo de vocación o de profesionalismo.
- Honestidad como el acto de “no decir mentiras”.
- Honestidad como el acto de “decir la verdad, pero con prudencia.”
- Honestidad como sinónimo de Libertad Responsable.
- Honestidad entendida como “Juicio Moral”.
- Honestidad entendida como fiel apego a convicciones propias.
- Honestidad entendida como la congruencia que existe entre el discurso y la acción.

Existen algunos casos notorios que merecen ser expuestos individualmente, como el de la alumna “Ángeles” del Séptimo Semestre, quien argumenta que ella no “maneja una definición del Diccionario” y que se siente muy incómoda al tener que conceptualizar un valor.

En este caso en particular, se observa un cierto desprecio hacia la teoría, que ratifica la disociación entre teoría y práctica que hemos venido mencionando a lo largo del presente trabajo.

Otros estudiantes entrevistados encontraron imposible intentar definir lo que ellos consideran que es la “Honestidad”, algunos redundan en un concepto vago e indefinido, y otros, definitivamente aceptan que no saben lo que es.

Ahora bien, para comparar estas respuestas con algunas propuestas explícitas en el currículum formal, cabe citar que, en la introducción del Programa de “Bases Filosóficas” (asignatura de primer Semestre), se establece lo siguiente: “Para lograr los propósitos de este curso es muy importante que los postulados básicos –establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la

Ley General de Educación y en las respectivas leyes estatales- se estudien no como fórmulas retóricas, sino como definiciones ideológicas surgidas de la evolución social y política del pueblo mexicano y que, por lo tanto expresan valores y aspiraciones colectivas de gran arraigo en la sociedad y dan coherencia al conjunto de acciones educativas en nuestro país.”<sup>27</sup> Con base en esta metodología que describe el programa de estudios, puede deducirse que, si lo que se pretende es que el alumno perciba los principios que orientan la práctica educativa (y que se encuentran expresados en la normatividad que regula la vida legal de la nación y la educación que se provee en ella), como provenientes de definiciones ideológicas que se han instaurado y desaparecido en la vida nacional, y que así mismo de los valores privilegiados por la educación que imparte el Estado; entonces se parte del supuesto de que los estudiantes, necesitan para ello un marco conceptual que les permita realizar un aprendizaje significativo sobre estas cuestiones, sobre todo para entender por qué y cómo se legitiman dichos valores, entre ellos, la honestidad.

Sin embargo, cabe señalar que la variedad de ideas sobre un mismo valor, y la vaguedad de varias respuestas, los estudiantes entrevistados no demuestran tener un marco conceptual, científicamente formulado en lo que respecta a este término; es decir, no han abordado lecturas, discusiones, análisis y reflexiones en el salón de clases, que los lleven a tener un panorama más amplio de lo que implica el valor de la Honestidad.

En la misma pregunta “¿Qué es la Honestidad?” se les cuestionaba a los alumnos sobre otro aspecto nodal: “¿Cómo desarrolla el profesor de primaria este valor en los niños?” , a lo que la gran mayoría responde que el valor de la Honestidad se desarrolla en clase a través del ejemplo. Y hasta cierto punto no disintimos del todo en esta afirmación, es claro que el ejemplo que un profesor pueda brindar a sus alumnos es un factor decisivo en el proceso enseñanza – aprendizaje y en el fomento de valores, sobre todo, si se piensa en el ejemplo desde la perspectiva del currículum oculto. Sin embargo, no es prudente reducir

---

<sup>27</sup>Secretaría de Educación Pública. *Programa de Estudio del Primer Semestre de la Licenciatura en Educación Primaria...* p. 9.

este tipo de aprendizajes (es decir, la formación valoral) al simple hecho de que el maestro se limite a comportarse “de manera ejemplar” para que los alumnos adquieran una formación moral y valoral sólida.

La adquisición de dichos aprendizajes implica la suma de muchas herramientas didácticas: implica pensar en qué forma, con qué dinámicas, con qué contenidos y con qué metodología puede el profesor suscitar la reflexión de sus alumnos sobre determinadas conductas que la sociedad legitima como valiosas; así como también, de qué manera puede el profesor propiciar la conciencia crítica en el alumno para que dé significado (a partir de una construcción personal e individual) a los valores que le presenta la sociedad. Así mismo, muchos estudiantes consideran que es a través de las actitudes del profesor como los niños podrán observar el valor de la honestidad y reproducirlo. Es entendible, en el caso de los alumnos de primer semestre este tipo de concepciones, por tratarse de alumnos de primer ingreso a la carrera, nivel en el que además, no se han abordado, ni se contemplan en el currículum formal, lecturas que profundicen sobre el papel del profesor en la educación moral de los niños de primaria; sin embargo, en el caso de los alumnos de 5º y 7º semestres, ya debería observarse una reflexión más científica, no obstante, salvo el caso 5 de las tablas de respuesta de 7º semestre (caso en el que la alumna Rocío Martínez argumenta que, además de fomentar la honestidad a través del ejemplo, el profesor puede aprovechar las circunstancias cotidianas para analizar el tema de la honestidad a través de debates y asambleas), todos los alumnos se pronuncian a favor de enseñar valores como el de la honestidad únicamente con base en el ejemplo y en las actitudes del profesor.

En el programa de la asignatura de “Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I”, ubicada en el quinto semestre de la Licenciatura, se pide a los alumnos revisar el capítulo “Actitudes del Educador en Educación Moral”, en la obra de Josep Ma. Puig Rovira: *La Educación Moral en la Enseñanza Obligatoria*. En dicho texto, se reconoce que las actitudes del educador poseen una importancia notoria en lo que refiere al tema de la Educación Moral, sin embargo, no deja de hacerse alusión a la importancia que poseen también la selección de

los contenidos, la secuenciación de los mismo, y la metodología didáctica que pueda emplearse para el logro de dicha empresa.

Así mismo, se establece que la actitud del educador frente a los valores no debe ser siempre lamisca, es decir, se hace referencia al método; por ejemplo: la actitud del educador en lo que refiere a discusiones que impliquen la defensa de valores universalmente legitimados, debe ser beligerante; no así cuando se trate de valores subjetivos o personales, caso en el cual, se sugiere que la actitud del educador sea neutral. De igual forma, Puig Rovira propone que la actitud del Educador sea neutral también cuando el educando no posea la capacidad cognitiva necesaria para entender la controversia y dar sentido a los valores.

Ninguno de los estudiantes hizo referencia a estas cuestiones, ni siquiera expresaron abiertamente que se estaban refiriendo a “las actitudes del maestro” cuando manifestaban que “el profesor debe reconocer sus errores en el grupo” o que “el profesor debe ser honesto”. Lo anterior nos lleva a pensar que no se ha revisado el texto que la misma bibliografía de quinto semestre propone, o bien, que si se ha revisado, no se logró un aprendizaje significativo de lo que dicho texto expone.

- **Sobre el concepto de “Responsabilidad” y las estrategias docentes que permiten desarrollar este valor en una clase.**

Se le preguntó a los estudiantes sobre el concepto de Responsabilidad que tienen, a lo cual, la gran mayoría respondió entenderla como “Compromiso” y como “Cumplimiento de deberes y obligaciones. Una parte más pequeña de la muestra de alumnos entrevistados, entiende a la Responsabilidad como la aceptación que haga el individuo de las consecuencias que conlleva un acto o la toma de una decisión. Algunos casos aislados la conciben de manera que vale la pena rescatar en el presente trabajo: El caso no. 10 de las Tablas de Respuesta de quinto semestre, considera que la Responsabilidad es, además del acto de cumplir obligaciones, un deber moral, el cual estriba en el individuo en la facultad de

reconocer que ha cometido una falta, y que debe retribuir a quien haya perjudicado.

Aquí, aparece un nivel de juicio moral un poco más elevado que el que poseen aquellos que sólo entienden a la responsabilidad como un simple compromiso de cumplir obligaciones; sin embargo, la definición no posee ninguna evidencia de carga teórica.

Por su parte, el caso no. 9 de las Tablas de Respuesta de séptimo semestre, considera que la Responsabilidad es un valor Ético que consiste en cumplir con lineamientos institucionales, mismo que se encuentra ligado a la elección personal o libre albedrío.

Aquí es un poco difícil concebir una visión autónoma del nivel de juicio moral que se expresa a través de esta definición, pues lo que considera como valor ético, únicamente lo entiende a partir de un marco institucional que alude a la pura normatividad.

Por último, resulta interesante revisar la respuesta que da la alumna Ángeles (caso no. 10 de las Tablas de Respuesta del séptimo semestre), quien diferencia entre lo que se entiende por “Responsabilidad” y lo que se conoce como “Compromiso”; para esta alumna, el compromiso viene siendo una imposición que obliga al individuo a realizar determinado acto o tarea, aunque no le satisfaga mucho esto. Así, entiende a la Responsabilidad como “el gusto” que un individuo muestra por la actividad que lleva a cabo; es decir, para esta alumna el “Compromiso” es una obligación impuesta desde el exterior, y la “Responsabilidad es un deber que nace de las valoraciones internas que hace el individuo”. La alumna relata que llegó a esta conclusión cuando preguntó si “compromiso” y “responsabilidad” no eran la misma cosa, y alguien le aclaró la diferencia en estos términos.

Ahora bien, es obvio que en estas respuestas sigue privilegiando el sentido común de los estudiantes al intentar esbozar una definición sobre el valor de la Responsabilidad.

Salvo estos tres casos en los que se evidencia de manera muy incipiente un trabajo de reflexión más encaminado a los aspectos teóricos, en los demás no se percibe tal elaboración del marco conceptual.

En lo referente a lo que propone el currículum formal para los estudiantes de primer semestre, en el caso de la asignatura “Bases Filosóficas”, que, como ya se ha mencionado, hace alusión a la interpretación y comprensión de los postulados filosóficos del marco legal en educación, conviene rescatar uno de los postulados del Artículo Tercero Constitucional<sup>28</sup> (a saber, el segundo párrafo) en donde el Estado reconoce la obligación que tiene de impartir educación preescolar, primaria y secundaria. Aquí subyace al texto que, al reconocer esta obligación, El Estado asume una enorme responsabilidad para con la sociedad, responsabilidad que se hace extensiva a quienes se verán encargados de llevar a cabo la tarea educativa: autoridades educativas y profesores.

Antes de ahondar en los elementos que dan carácter a este sentido de responsabilidad, conviene citar algunos artículos de la Ley General de Educación, en los cuales también se encuentra implícito este rubro: En el Artículo 2º, tercer párrafo de la Ley General de Educación, se menciona que el proceso educativo deberá fomentar la participación activa del educando, fomentando su sentido de responsabilidad para poder alcanzar los fines que se propone la Educación, descritos en el Artículo 7º.<sup>29</sup> Y por su parte, el Artículo 49 de dicha Ley alude al sentido de responsabilidad que debe fomentar la Educación, de la siguiente manera: “El proceso Educativo se basará en los principios de libertad y responsabilidad que aseguren la armonía de relaciones entre educandos y educadores y promoverá el trabajo en grupo para asegurar la comunicación y el diálogo entre educandos, educadores, padres de familia e instituciones públicas y privadas”<sup>30</sup>. En ambos artículos de la Ley General de Educación que acabamos de citar se encuentra como elemento común del sentido de responsabilidad la

---

<sup>28</sup> Conviene recordar aquí, que el Programa de Estudios de la asignatura “Bases Filosóficas” plantea en su primer bloque de contenidos que el alumno debe revisar los supuestos filosóficos que orientan la Educación que imparte el Estado, y que se encuentran expresados en el Artículo 3º Constitucional y en la Ley General de Educación, respectivamente.

<sup>29</sup> Cfr. SAVATER, Fernando. *El Valor de Educar*. Op Cit. p. 9.

<sup>30</sup> Ley General de Educación”, en: Ley de Profesiones... p. 32.



finalidad que tiene el fomento de ésta en el educando para asegurar que, en un futuro se conforme como un individuo que pueda convivir pacífica, participativa y armónicamente en sociedad.

Sobre todo, el artículo 49 resalta esta finalidad de convivencia para fomentar un clima agradable y productivo en la escuela. A la par que se propone la revisión de estos contenidos de carácter legislativo, como ya se sabe, también se plantea el análisis de la obra de Fernando Savater *El Valor de Educar*<sup>31</sup> en la cual, se explica que el carácter responsable del educador consiste precisamente, en responsabilizarse del mundo ante el neófito, puesto que el maestro debe asumir la realidad del mundo como es y sólo así podrá contribuir como un agente de transformación social.

El Profesor debe ser capaz de reconocer al pasado como algo propio para poder ofrecerlo a las generaciones futuras. Sin embargo, el educador no puede esperar que este ofrecimiento sea asumido por las nuevas generaciones como algo que no es susceptible de poner en tela de juicio: “Pero creo que el profesor no puede cortocircuitar el ánimo rebelde del joven con la exhibición desafortunada del propio. No hay peor desgracia para los alumnos que el educador empeñado en compensar con sus mítines ante ellos las frustraciones políticas que no sabe o no puede razonar frente a otro público mejor preparado. En vez de explicar el pasado al que pertenece, se desliga de él como si fuese un recién llegado y bloquea la perspectiva crítica que deberían ejercer los neófitos, a los que se enseña a rechazar lo que aún no han tenido oportunidad de entender. Se fomenta así, el peor conservadurismo docente (...)”<sup>32</sup>.

El Educador tiene la responsabilidad de conocer al mundo y reconocerse en él, y también tiene la responsabilidad de educar en un clima que permita el cuestionamiento crítico de los estudiantes hacia sus ideas y hacia el propio mundo. Así mismo, el Educador tiene la responsabilidad de potenciar las capacidades humanas de sus alumnos, teniendo una visión que le permita ir más allá de cualquier determinismo biológico, sin embargo, para esta tarea es

---

<sup>31</sup> Concretamente la revisión del capítulo “Educar es Universalizar”.

<sup>32</sup> SAVATER, Fernando. *El valor de Educar*. p. 151.

también indispensable que el propio educador tenga la responsabilidad de ir más allá de los conocimientos que le son dados durante el tiempo en que adquiere su formación magisterial.

Con ello, logrará descubrir un amplio mundo de conocimientos que, entre otras cosas, le permitan situarse por encima de cualquier prejuicio que pueda influir en el modo en que enseña a sus alumnos.

La educación, reconocida como un proceso permanente en la vida del hombre, debe ser asumida por el maestro con responsabilidad, para que a su vez, pueda educar a sus alumnos en valores como la Libertad, la Democracia, en la igualdad de derechos y oportunidades, en suma, en todos los valores que legitiman y alaban la constitución Humana del individuo.

Por último, Savater vuelve a mencionar la importancia de la responsabilidad, entre otros valores que debe tener el docente, como elemento partícipe importante e indispensable en la conformación de una sociedad democrática.

Además, Savater plantea en su obra *Ética para Amador* (propuesta por la bibliografía básica en el programa de quinto semestre de la asignatura "Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria), que la Responsabilidad es reconocer que cada uno de nuestros actos nos va construyendo como seres humanos, como personas; nuestros actos nos van definiendo, nos van inventando. Cuando el ser humano elige lo que quiere hacer, se transforma poco a poco, y todas las decisiones que toma dejan huella en él mismo, antes que dejarla en el mundo que le rodea. Esta visión que habla de un compromiso interior, de una necesidad de crecimiento interno, antes que la mera obligación de cumplir con los demás, no se observa en las respuestas de los estudiantes entrevistados.

Con base en lo arriba expuesto, puede observarse la enorme importancia que tiene para el profesor conocer en qué consiste el compromiso que adquiere, primero frente a sí mismo, y después frente a un grupo de alumnos; se trata de un compromiso que debe originarse en la base de su ser interior para poder expresarse posteriormente en el cumplimiento de sus deberes como agente del proceso educativo.

Esta idea que tienen los estudiantes entrevistados, de la responsabilidad como sinónimo de “mero compromiso” deja fuera la enorme variedad de factores (arriba descritos) que logran que el individuo interiorice a la responsabilidad como una forma de vida necesaria para socializar, para crecer como persona, para asumir conscientemente de ello el deber de “Ser Humano”, entre muchas otras cosas. No existe en las respuestas a estas entrevistas una visión que incorpore el pensamiento crítico al momento de asumir una responsabilidad, pues incluso hay quien responde que “el docente tiene que ser responsable dando las clases”; esta afirmación deja ver un sesgo de sometimiento a la autoridad, una incapacidad crítica del docente frente al sistema educativo, un pensamiento heterónomo de un “cumplir obedeciendo y haciendo obedecer.”

También se les pidió que expusieran lo que ellos consideran que puede ser la manera o las estrategias para que el Profesor de Primaria pueda contribuir a la enseñanza de este valor en sus alumnos, pero aquí ocurre, de manera muy similar a la pregunta anterior, que se da una importancia exagerada a la función del ejemplo como agente didáctico para la formación en valores. La gran mayoría de los entrevistados privilegian sobre manera el hecho de promover una “buena imagen”, un “buen ejemplo” a sus alumnos, y deducen de ello, que el alumno no necesita más que observar la conducta del maestro para poder comprender y asumir como suya tal actitud, como si la formación de valores pudiera ser un asunto que se transmite por osmosis. Como ya se ha mencionado, el ejemplo que un profesor pueda dar para apoyar sus ideas en la práctica es importante, sin embargo no puede pensarse en esto como una práctica exclusiva de enseñanza. Ahora bien, ¿En función de qué fines se da el ejemplo? ¿El profesor observa una buena conducta sólo para mostrar a sus alumnos lo que espera de ellos, o simplemente se comporta como su propia ideología le exige de manera intrínseca que se comporte? En la primera situación, el ejemplo podría entenderse como una hipocresía que sirve a fines hegemónicos; y en el segundo caso, se trata más bien de una verdadera interiorización de valores que realmente está orientando la vida de un individuo desde el interior. Claro que aquí, puede objetarse el hecho de que

hay profesores que en el discurso manejan un cierto tipo de ideas, y en la práctica se comportan como si esas ideas no fueran en él más que un trozo de lenguaje articulado, sin valor alguno en sí mismo.

En este sentido, el estudiante normalista tiene todo el derecho en pedir a los profesores (y a ellos mismos cuando algún día ejerzan) que exista coherencia entre los actos de una persona y el discurso que emplea para referirse a estos mismos actos; sin embargo, el error en que caen, consiste en deificar a la práctica y situarla por encima de la teoría. Se produce así, la disociación teoría - práctica, que resulta tan fatídicamente perjudicial en nuestros sistemas de enseñanza.

Bajo este mismo rubro, algunos alumnos proponen que se desarrolle el valor de la responsabilidad en los niños estimulándolos cuando cumplen con una tarea, lo cual remite a pensar que lo que proponen estos estudiantes es un condicionamiento operante de estímulos y respuestas para formar la identidad ética de un individuo, esa misma identidad que entiende a la educación como formación y conformación de seres humanos creativos, críticos, pensantes, y no como doma, domesticación, adiestramiento que, en lugar de potenciar las capacidades humanas, sólo produce bestias de carga.

También existen algunos casos que proponen como método para desarrollar el sentido de responsabilidad en un niño, el “inculcarle” el ser responsable, es decir, hacerle comprender al alumno que va a la escuela, no sólo porque lo obligan sus padres, sino también porque debe adquirir conciencia de que lo que está aprendiendo le será útil en un futuro (¡en un futuro!).

Si descomponemos esta idea en los elementos centrales que la constituyen, podremos acercarnos más a la idea que prevalece en esta alumna sobre la educación en valores. Para empezar, tendríamos que preguntarnos qué quiso decir la alumna con el término “inculcar”.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española nos proporciona los siguientes significados que se derivan del término “Inculcar”:

1. Apretar con fuerza algo contra otra cosa.
2. Repetir con empeño muchas veces algo a alguien.
3. Infundir con ahínco en el ánimo de alguien una idea, un concepto, etc.
4. Juntar demasiado unas letras con otras.
5. Afirmarse, obstinarse en lo que se siente o prefiere.

Y de todas las definiciones anteriores, no existe ninguna que se asemeje (por lo menos en mínimo grado) al concepto de Educación que, en este caso maneja Savater, o a la concepción que se describe en la Constitución o en la Ley General de Educación. De ahí, se deduce, que la idea de estos alumnos consiste en repetirle al niño una y otra vez lo que el profesor considera correcto con respecto al valor de la responsabilidad, grabarle en la psique a través de métodos hegemónicos y conductistas el significado que debe darle a ese valor.

Y todavía, hubo quien va más allá y alega que el profesor debe hacerle entender al niño que la razón por la que está en la escuela es para aprender “cosas” que le servirán en un futuro. Es decir ¿Los aprendizajes que se dan en la escuela primaria tienen la finalidad de ponerse en práctica en un futuro, del cual el niño no ha cobrado conciencia todavía? He ahí la razón por la cual muchos niños pueden llegar a preguntarse mientras toman clase “¿Y esto de qué me sirve?”. No se preguntan “¿de qué me servirá cuando yo tenga 30 años?”, se preguntan para qué les sirve lo que dice el maestro en el mundo que apenas empiezan a conocer, en el mundo en que viven actualmente, sería imposible pedir en el niño una conciencia de previsión cuando apenas comienza a conocer la realidad que vive en el presente. Por todo lo anterior, resulta evidente que los estudiantes a quienes se aplicó el instrumento de investigación, no tienen una idea clara de lo que implica el valor de la responsabilidad y mucho menos de cómo lograr que los niños

puedan desarrollar una conciencia del mismo, una conciencia que parta de un proceso de interiorización, de reflexión, de análisis, un proceso en donde la crítica y la creatividad no se vean coartadas, y que pueda expresarse en la práctica mediante una forma de vida verdaderamente democrática en la escuela.

- **Sobre la idea de “Autonomía”, las estrategias docentes que permiten desarrollar este valor en una clase, y la Autonomía del Profesor con respecto a la Institución Educativa.**

A continuación, se procede a analizar qué es lo que los alumnos de primer semestre piensan sobre la autonomía como valor, cómo puede el profesor propiciar en sus alumnos una conciencia autónoma, y además cómo logra el profesor asumir su propia autonomía frente a las disposiciones que marcan la normatividad y las autoridades para él.

Los estudiantes entienden a la autonomía de maneras muy variadas, entre las cuales se encuentran las siguientes:

- Autonomía como sinónimo de autosuficiencia.
- Autonomía como sinónimo de iniciativa.
- Autonomía como sinónimo de independencia.
- Autonomía como sinónimo de Libertad.
- Autonomía como sinónimo de Responsabilidad.
- Autonomía como sinónimo de Respeto.
- Autonomía como sinónimo de perseverancia.
- Autonomía como sinónimo de originalidad.
- Autonomía como sinónimo de introspección.
- Autonomía como sinónimo de reflexión.
- Autonomía como ejercicio de la voluntad de un individuo.
- Autonomía como sinónimo de Democracia.

También hay quienes dan algunas visiones un poco más elaboradas, que aluden al concepto de “Autonomía” como “una Libertad responsable”. No obstante, también son varios los casos que no logran definir el significado de este valor.

Por su parte, cabe destacar los casos 3, 4 y 5 de las Tablas de Respuesta del quinto semestre.

El caso no. 3, considera que la autonomía tiene que ver con la noción de autosuficiencia, a lo cual argumenta que “nadie es autónomo”, porque el ser humano siempre necesita de los demás, de ahí que mejor convenga en concebir a la autonomía como sinónimo de iniciativa y responsabilidad.

Los casos 4 y 5 dejan ver en su concepto de autonomía, una incipiente noción que alude al autogobierno del individuo, en tanto plantean que debe ser él mismo quien cree sus propios valores y sus propios conceptos, para que a partir de la construcción que haga de sí mismo, pueda regir sus propios actos, decidir por sí mismo y responsabilizarse de su propia conducta y afrontar las consecuencias que se deriven de sus acciones. Estas dos visiones remiten un poco más a los contenidos que se manejan en el currículum formal.

En el currículum formal se pide la revisión del capítulo “Educar es Universalizar” en *El Valor de Educar* de Fernando Savater, consideremos específicamente este párrafo: “El propio sistema democrático no es algo natural y espontáneo en los humanos, sino algo conquistado a lo largo de muchos esfuerzos revolucionarios en el terreno intelectual y en el terreno político: por tanto, no puede darse por supuesto sino que ha de ser enseñado con la mayor persuasión didáctica compatible con el espíritu de autonomía crítica.”<sup>33</sup>

Por otra parte, el programa de estudios de quinto semestre, en lo referente a la asignatura que nos ocupa, propone, como ya se ha mencionado, que se revise el capítulo “Educación en Valores” de la *Enciclopedia General de la Educación*, en donde se considera que: “Uno de los principios básicos que conforma la base de una Educación Moral es la autonomía del ser humano. La autonomía supone reconocer la capacidad que tiene cada sujeto para actuar de acuerdo con su

---

<sup>33</sup>SAVATER, Fernando. *El valor de Educar*. p. 166.

conciencia, su forma de pensar y su voluntad. Con ello no se quiere presentar la conciencia como algo puramente individual y aislado de la realidad. Por el contrario, la conciencia se forma en la relación con los demás, y la manera de pensar y sentir del individuo es el resultado de lo que éste construye y descubre en el diálogo y la interacción.

Sin embargo, la formación intersubjetiva de la conciencia supone reconocer que la autonomía personal tiene un carácter social y no aceptar una postura heterónoma.”<sup>34</sup> Lo anterior nos permite ver que la diversidad de conceptos que manejan los estuantes con respecto al tema de la autonomía, se desprende precisamente del hecho de que no hay un trabajo anterior que propicie la reflexión a partir de la revisión de estos postulados teóricos, pues ninguno de los estudiantes, retoma alguno de los elementos que se exponen, tanto en la tesis de Savater, como en este apartado de la *Enciclopedia General de la Educación*.

En lo tocante a la forma en que conciben que el profesor de primaria pueda fomentar este valor en los niños, las respuestas ya no privilegian tanto al ejemplo como sucedió en las preguntas descritas anteriormente. Ahora, la gran mayoría se pronuncia a favor de estrategias que aluden a lo que conocemos con el nombre de “Pedagogía no directiva”, pero que los estudiantes entienden como el “dejar que el niño actúe por sí sólo, sin la imposición del maestro”, es decir, que el niño vaya recorriendo solo los caminos que lo lleven al conocimiento.

También hay otros estudiantes que consideran a la “Libertad de expresión” como uno de los factores decisivos en lo concerniente al tema de la autonomía en el salón de clases; así como también rescatan el valor del trabajo en equipo y la cooperación; o bien, el fomento de la responsabilidad adquirida mediante la estrategia de “la disciplina de las consecuencias”.

En este punto, conviene rescatar lo que Fernando Savater plantea en *El Valor de Educar* (texto citado por el programa de estudios del primer semestre): “La Autonomía, las virtudes sociales, la disciplina intelectual todo aquello que constituirá ese “él mismo” del hombre maduro, aún no se encuentran en el

---

<sup>34</sup> “Educación en Valores” en *Enciclopedia General de Educación*. p. 1527.



estudiante, sino que deben serle propuestos -y en cierto modo impuestos- como modelos exteriores.

A partir del desarrollo de su mera intimidad nunca llegarán a ser realmente suyos. Si no es el educador el que le ofrece el modelo racionalmente adecuado, el niño no crecerá sin modelos, sino que se identificará con los que le proporcione la televisión, la malicia popular o la brutalidad callejera, por lo común exaltados desde el lujo depredador o la mera fuerza bruta.”<sup>35</sup> Savater menosprecia esta clase de pedagogías no directivas que consideran que Educar es “seguirle la corriente” al niño.

Es precisamente, por el hecho de que la Educación tiene un fin previsto y deliberado, por lo que no resulta nada inteligente el dejar que los niños aprendan todo jugando, al azar o como les venga en gana. Añade Savater, que la misma idea de ir a la escuela a jugar es disparatada, puesto que para jugar, los niños se bastan solos y no necesitan un maestro.

También se propone la lectura de *El Crecimiento Moral, de Piaget a Kohlberg*, de Richard H. Hersh y Joseph Reimer, texto en el cual se describen las principales aportaciones de Jean Piaget y Lawrence Kohlberg con respecto al desarrollo del juicio moral en el niño. En dicho documento se hace mención a los dos tipos de moral que Piaget logró distinguir en el niño: una moral heterónoma (privativa de los dos primeros estadios del desarrollo intelectual), y una moral de corte autónomo, que se desarrolla a partir de que el niño comienza el estadio de las operaciones concretas.

Con base en tales descubrimientos, los estudiantes pudieron haber aportado estrategias que estuviesen mejor ubicadas en el nivel de juicio moral de los niños, sin embargo, no fue así.

Así mismo, en este texto se afirma que los profesores poseen una responsabilidad muy grande en la formación de valores en los niños, y que con base en esto, no pueden ser neutrales en la enseñanza de valores.

De igual forma, también se plantea que, en el caso de Kohlberg, el origen del juicio moral en el niño se da a partir de que empieza a asumir roles. Por ende, la

---

<sup>35</sup>SAVATER, Fernando. *Op. cit.* p. 96

asunción de roles también puede manejarse como estrategia didáctica para la formación de valores en los niños.

No obstante, ni los alumnos de quinto semestre, ni los de séptimo, plantean ninguno de estos elementos de consideración a la hora de enunciar su idea de lo que es la autonomía como valor para ser enseñado.

Por lo demás, se les pidió a los estudiantes que diesen su opinión sobre la forma en que conciben la autonomía que puede tener o no, el profesor de escuela primaria con respecto a sus autoridades inmediatas, al currículum formal y la normatividad que orienta su quehacer docente; la mayoría de las respuestas se orientaron hacia la siguiente línea:

- Consideran que la autonomía del profesor se da en el momento en que éste puede ser capaz de hacer una instrumentación didáctica (es decir, adecuar lo que propone la SEP a través del Plan y los Programas de Estudio a lo que el profesor considera que debe darse y en la medida en que debe darse en la práctica real con los alumnos).
- Niegan la posibilidad de que el profesor tenga autonomía respecto de sus autoridades inmediatas, es decir, consideran que el profesor no puede discutir ni cuestionar las disposiciones del director, del inspector de zona, o cualquier punto de la normatividad que regula su actuación en el proceso educativo.

En el primer caso, es loable que los estudiantes no conciban al currículum formal como algo dado e inalterable, pues así, reconocen en su práctica docente una mayor responsabilidad en cuanto a la enseñanza de los contenidos, una enseñanza menos mecanizada y más acorde con las necesidades específicas de sus alumnos. Sin embargo, estas respuestas dan la impresión de que los alumnos, todavía conciben al Plan y a los programas de Estudio, como una simple “receta”, como un conjunto de actividades estipuladas y dispuestas para que se

lleven a cabo; cuando en realidad, el Plan y los Programas ofrecen mucho más que una serie de contenidos y objetivos de aprendizaje. En el Plan de Estudios no sólo se rescatan elementos históricos que explican la razón de ser del estado actual del nivel educativo que se trate, así como las necesidades a que obedece su actualización; sino que también se muestran las características deseables que deberá mostrar el alumno al terminar la serie de aprendizajes propuestos, las actividades que pueden hacer menos complicada la labor del profesor, etc. Y todos estos elementos parecen ser pasados por alto por los alumnos, que no obstante, tienen claro que el profesor puede hacer modificaciones. Cabe prestar especial interés a una respuesta de la muestra tomada de los alumnos de 7º semestre, concretamente nos referimos al caso 9, quien establece una confusa relación entre lo que entiende por “autonomía del profesor” y una concepción errónea de lo que es el *currículum cerrado*, puesto que, a este último lo describe como “algo que no está planteado por escrito”. Errores de esta índole, si no son corregidos pueden ocasionar consecuencias lamentables en la práctica docente de estos jóvenes cuando egresen de la Escuela Normal, y tengan que hacer frente a una práctica difícil frente a un grupo de niños, quienes, a final de cuentas son los destinatarios directos de los aciertos o equivocaciones de sus profesores.

Ahora bien, en lo tocante a este rubro, el problema consiste en lo siguiente ¿Con base en qué concepto de autonomía, los estudiantes consideran que el profesor puede hacer modificaciones a la propuesta escrita que le proporciona la SEP con relación a los aprendizajes que se esperan en la niñez mexicana? Si la autonomía, entendida como capacidad de autogobierno, de pensamiento libre, crítico, propositivo, cuestionador, etc. implica la responsabilidad de prever las consecuencias de cada acto ¿cómo será posible que los estudiantes que no tienen claro lo anterior, es más, que probablemente ni siquiera son autónomos en sus aspectos personales, vivenciales, puedan pensar en el autogobierno del maestro frente a una propuesta externa? ¿Será lo que omitan y lo que sigan una decisión informada, reflexionada, crítica y razonada, o todo será producto de las conveniencias personales que influyan sobre ellos como docentes para decidir

sobre los contenidos que omiten y el modo en que enseñan lo que deciden enseñar?

En lo tocante al segundo aspecto, se evidencia que los alumnos normalistas han tenido contacto con las normas establecidas en la Constitución Política (Artículo Tercero) y la Ley General de Educación; probablemente las han concebido como algo incuestionable, como una verdad absoluta y dada, y de ello se desprende que piensen que el profesor, frente a la normatividad no tiene nada qué hacer más que acatarla. Y en una postura así, lo único que subyace es, precisamente, la creencia de una verdadera concepción de autonomía.

Lo mismo pasa con la figura del director y el inspector de zona, en tanto que son autoridades, el estudiante normalista ha aprendido a verlos, gracias a lo que ha revisado con base en la normatividad que regula el proceso educativo, como figuras incuestionables, figuras a las que hay que someterse sin desacato alguno. Esto, es evidente, no puede ser compatible con una idea racional de lo que se concibe como autonomía. ¿A caso será que, en términos explícitos del currículum formal y de la legislación nacional, se pretende formar ciudadanos autónomos en la calle, pero obreros heterónomos y sometidos dentro de las escuelas?

- **La postura de los estudiantes entrevistados con respecto a la función educativa de la Escuela Primaria y su importancia en lo tocante a la formación de valores en el niño.**

En la entrevista aplicada, se pidió a los alumnos que opinasen sobre la relación que existe entre la responsabilidad que tienen los padres en la educación en valores de los niños y la responsabilidad que tiene la escuela primaria en este mismo asunto.

Las dos terceras partes de la muestra a la que se aplicó el instrumento, respondieron que la responsabilidad del profesor y la de los padres de familia es igual (en términos de compromiso) en lo que concierne a la formación de valores en el niño. Hubo casos que disintieron de esta idea, como los siguientes:

#### Tablas de Respuesta de Primer Semestre:

- Caso no. 3: Considera que la responsabilidad del maestro en lo que refiere a la formación valoral del niño es mayor, debido a que estos pasan más tiempo en la escuela que con su familia.
- Caso no. 9: Considera que la responsabilidad de los padres en lo tocante a la formación valoral del niño, es mayor que la de el maestro.

#### Tablas de Respuesta de Quinto semestre:

- Caso no. 2: Considera que los padres de familia tienen más responsabilidad en la formación valoral del niño, debido a que “ellos enseñan al niño cada valor, y los maestros sólo refuerzan estos valores”.
- Caso no. 3: Considera que los profesores tienen menor grado de responsabilidad en la formación valoral del niño, argumentando que “los padres son los encargados de formar la personalidad del niño”, y añade en este mismo sentido, a manera de ilustración, el refrán popular que reza: “árbol que nace torcido, jamás su rama endereza.”
- Caso no. 4: Considera que los profesores tienen mayor grado de responsabilidad.
- Caso no. 10: Considera que la responsabilidad de la escuela en la formación valoral del niño es menor, argumentando que “en la escuela no se educa, se educa en la casa.”

#### Tablas de Respuesta de Séptimo Semestre:

- Caso no. 4: Considera que la responsabilidad de la escuela es mayor en lo que concierne a la formación de valores en el niño, argumentando que ello se debe a que “los niños pasan más tiempo en la escuela que en su casa”.
- Caso no. 5: Considera que no se trata de establecer niveles de responsabilidad entre padres y maestros con respecto a la formación

valoral del niño, pues opina que se trata de responsabilidades diferentes, que al mismo tiempo, son complementarias.

- Caso no. 8: Considera que la responsabilidad del maestro en lo referente a la formación de valores en el niño es menor, argumentando que ello se debe a que el niño pasa menos tiempo con el profesor.
- Caso no. 9: Aclara que todo depende del contexto escolar, puesto que hay grupos en donde el maestro tiene “más responsabilidad” debido a que los padres, en ese sentido no se ocupan mucho de la formación valoral del niño, y viceversa.
- Caso no. 10: Considera que la responsabilidad que tiene el profesor en lo tocante a la formación de valores en el niño es menor que la de la escuela

Estas respuestas sugieren dos puntualizaciones interesantes: por un lado, los estudiantes que acabamos de mencionar consideran que la responsabilidad del profesor es mayor que la de los padres en lo tocante a la enseñanza de los valores en el niño, argumentando que ello se debe a que el alumno pasa la mayor parte de su tiempo en la escuela, como si el tiempo fuese un factor determinante de los aprendizajes que puede adquirir un individuo, o como si la educación del hombre estuviese determinada a copiar los modelos de aquellas personas con las que convivimos un mayor número de horas (y en esto, habría que ver si en realidad el tiempo que pasan los niños en la escuela es mayor al tiempo que pasan en su casa). Por otro lado, se encuentran los alumnos que consideran precisamente lo contrario, argumentando el tan conocido (pero también totalmente equívoco) dicho que asegura que “La educación se da en la casa, no en la escuela”. Como es posible constatar a primera vista, ambas conclusiones se encuentran fundamentadas en una concepción irreal y equivocada de la función educativa no sólo de la institución escolar, sino también de la familia.

Prosiguiendo con esta línea, y en lo que concierne al ámbito del currículum formal establecido para la Educación Normal, puede observarse que éste propone (en el caso de la asignatura de primer Semestre “Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano), a través de la revisión de los

supuestos filosóficos de la Ley General de Educación, que el profesor tome conciencia de que el trabajo que debe realizar, es un trabajo conjunto, una acción que debe llevar a cabo en combinación con las autoridades educativas, con los mismos educandos, pero también con los padres de Familia,<sup>36</sup> así mismo, se establece que es un derecho de quienes ejercen la patria potestad o tutela de los alumnos el mantener una comunicación abierta con los profesores con el fin de encontrar soluciones a los problemas que presente el educando, así como también participar en conjunto (entiéndase padres y maestros) para mejorar la situación educativa de los niños y las condiciones de las instituciones escolares: “Colaborar con las autoridades escolares para la superación de los educandos y en el mejoramiento de los establecimientos educativos.”<sup>37</sup>

Por lo anterior se deduce que el Estado conviene en relegar la misma responsabilidad a los padres de familia que a los profesores, en tanto se trate de la educación de los menores. Ahora bien, hay quien distingue que en la escuela lo que se propicia es la instrucción de los alumnos a través de la acumulación de información, y que en el hogar, los niños reciben la formación moral que necesitarán para inscribirse en la vida social al llegar a la edad adulta; sin embargo, si nos apegamos al concepto de educación y a los valores que se pretenden desarrollar con ella, descritos ambos tanto en la Ley General de Educación, como en el Artículo Tercero Constitucional, es posible ver que la aseveración anterior que separa la educación moral de la escuela, para relegarla a la institución familiar, resulta falsa. Las leyes mexicanas reconocen entonces la misma responsabilidad en la formación de valores en el niño tanto a los padres de familia, como a los profesores.

Por otra parte, como ya se ha citado con regularidad a lo largo de este apartado, los estudiantes normalistas, desde el primer semestre, deben revisar el libro de Fernando Savater *El valor de Educar* (ciertamente, en el programa de primer semestre sólo se propone el capítulo “Educar es Universalizar, sin embargo, ya en el programa de quinto semestre, en la asignatura de “Formación Ética y Cívica en

---

<sup>36</sup>Artículo 49 de la Ley General de Educación.

<sup>37</sup>“Ley General de Educación”, en: Ley de Profesiones... p. 40.

la Escuela Primaria I, ya se propone a los profesores que revisen junto a sus alumnos la obra completa). Pues bien, en esta obra viene incluido un capítulo titulado “El Eclipse de la Familia”, en donde el Dr. Savater expone al seno familiar como el primer agente socializador en el niño, pero también afirma que la escuela es el segundo agente socializador: si fracasa la familia, los maestros intentarán civilizar al niño (la civilización no puede darse al margen de la cultura, la cultura a su vez no puede excluir a la formación moral y ésta, está íntimamente ligada con la formación valoral).

Así mismo, Savater expone múltiples circunstancias bajo las cuales se han dado una serie de determinantes que han llevado al ocaso la calidad educativa en las familias actuales (una de esas circunstancias es precisamente la influencia que la televisión ejerce en las mentes jóvenes de hoy); sin embargo, también afirma que la tarea primordial de la escuela consiste ahora en formar en los niños la conciencia cívico – moral que los padres no lograron infundir (sin que por ello se reste responsabilidad al seno familiar en la educación valoral del niño).

Con lo anterior, queda expuesta una vez más la disociación aparente que se produce entre el currículum formal y el currículum real, en lo que respecta a la enseñanza de valores en los alumnos entrevistados para el presente trabajo.

- **Sobre la idea de “Libertad” en los alumnos del primer Semestre.**

A los alumnos entrevistados del Primer Semestre de la Carrera se les pidió que respondieran qué es lo que ellos entienden por “Libertad”, precisamente con la finalidad de observar cómo se iban configurando valores como éste a lo largo de la formación que llevaron en la asignatura “Bases Filosóficas, legales y organizativas del Sistema Educativo Mexicano”. La mayoría de las respuestas aluden a la idea de que “tener Libertad” es poder actuar sin represión, sin coacción externa, reconociendo límites en tanto existen derechos y obligaciones sociales (salvo el caso 9, quien considera que “ser libre” es hacer cualquier cosa).

Por su parte, en lo que al respecto se maneja en el currículum formal, la Ley General de Educación aborda lo siguiente: concretamente en el artículo 49: “El



proceso educativo se basará en los principios de libertad y responsabilidad que aseguren la armonía de relaciones entre educandos y educadores (...)”<sup>38</sup>. Por su parte, en el caso del capítulo que piden se revise sobre el libro de Savater: *El Valor de Educar* (“Educar es Universalizar”), subyace a lo largo de todo el texto una idea de educación como condición para la libertad (responsable) del individuo, una libertad que le permita criticar los regímenes dictatoriales y a su vez, inscribirse en las filas de una democracia universalizadora. Esta idea de libertad, alude a un concepto que va mucho más allá del “hacer lo que se quiera”, y en todo caso, denota una concepción de un “querer ser” responsable. Así, la libertad es entendida como la capacidad del pensamiento humano para erguirse por encima de determinismos sociales y formas de gobierno que privilegian la coacción. La idea de Libertad, en Savater, es una idea indisociable de lo que concibe por Autonomía.

Realmente la concepción que aportan sobre “La Libertad” estos estudiantes no se encuentra alejada de una definición racional. Sin embargo, si bien no está equivocada, sí resulta ser un tanto incompleta, puesto que no contempla que los grupos de coacción que limitan la libertad del individuo, no son los únicos que intervienen en el sometimiento humano, pues cuando el pensar está condicionado a reconocer determinismos sociales o raciales, aunque no exista un grupo o sector de coacción, el individuo no es libre, es más bien esclavo de sus propias concepciones erróneas sobre el mundo. Así mismo, cuando un individuo no es capaz de liberarse de una ideología heterónoma, la cual le ha sido familiar desde la infancia, tampoco es libre; es decir, cuando un hombre sigue reproduciendo los estándares de una moral autoritaria, represora, donde la sumisión juega el papel más importante, donde todo cuestionamiento escapa a ser tolerado, entonces, ese hombre tampoco es libre. De igual forma, el individuo que no es capaz de cuestionarse a sí mismo, de poner en tela de juicio la base de todos sus pensamientos e ideas, para que de esa crítica a sí mismo surja un hombre más completo, un individuo que no puede escapar a “lo que siempre ha sido” tampoco es libre. Siguiendo esta lógica: ¿Qué sucede cuando el individuo, por sus

---

<sup>38</sup>*Ibidem.* p. 32.

convicciones y recurriendo a argumentos válidos encuentra controversia con las normas establecidas por la sociedad y el Estado? ¿Será realmente libre si contradice su espíritu crítico y autónomo? El hecho de que las normas morales regulen la vida social, no implica que, sean absolutas y eternas, sino que están en continua construcción.

Si el individuo no puede pensar críticamente (y esto puede implicar una contraposición al orden moral establecido), entonces no es un individuo verdaderamente libre.

- **Sobre el concepto de Democracia que poseen los alumnos de la BENM y la forma en que ellos conciben que existe un ambiente democrático en su escuela.**

En este rubro, se pretende indagar cuál es el pensar de estos con respecto al valor de la Democracia y la manera en que la viven (si se diera el caso) en la BENM, todo ello precisamente porque en las bases que sustentan la acción del currículum formal, subyace como principal fuente el artículo tercero constitucional, y en éste, la noción de Democracia denota una gran importancia.

Las respuestas de los alumnos entrevistados del primer semestre aportan en términos generales las siguientes definiciones<sup>39</sup>:

- Una noción de Democracia que alude al ejercicio del poder por varias personas y no sólo por un órgano específico designado para ello.
- La participación social que tiene como principal objetivo el “bien común”.
- La libre expresión de la que gozan los miembros de una sociedad para opinar sobre cualquier aspecto relacionado a la forma en que se conduce el Estado.

---

<sup>39</sup> Esta pregunta sólo se le realizó a los alumnos de primer y quinto semestre. No se incluyó en la entrevista aplicada al séptimo semestre, debido a que las preguntas diseñadas para este semestre buscan que se incorpore la noción de “democracia” a otros valores abordados en el instrumento.

- La idea de un “sufragio efectivo”, es decir, el poder elegir representantes o gobernantes mediante votaciones y que el resultado de esas elecciones sea respetado.

En el caso de los alumnos de quinto semestre, la mayoría de la muestra entrevistada respondió lo siguiente:

- La voluntad del pueblo, llevada a cabo por los gobernantes.
- La participación de los miembros de una sociedad en la toma de decisiones.
- Es libertad de Expresión.
- La facultad de emitir un sufragio para elegir algo o a alguien.

Ahora bien, si comparamos con las lecturas que se proponen en los programas de estudio de primer y quinto semestres, además de lo que ya se ha expuesto arriba con respecto la democracia como valor, también puede citarse (para fines de comparación con lo que ofrece el currículum formal) que la Ley General de Educación establece en su artículo 7º párrafo V, con relación a los fines de la Educación, lo siguiente: “V. Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participaren la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad”<sup>40</sup>. En el caso del Artículo Tercero Constitucional, como ya se ha visto, se concibe a la democracia, no solamente como un régimen político, sino también como una forma de vida basada en la continua mejora de las condiciones económicas, sociales y culturales del país.

En *El Valor de Educar*, por su parte, Savater habla de la educación democrática como un medio para subsanar las deficiencias del ámbito familiar y social en los que cada individuo se encuentra inmerso, procurando a su vez, que estas deficiencias no se refrenden como un pretexto de exclusión. Pero, al mismo tiempo, Savater considera que el sistema democrático de vida, es algo que debe ser conquistado a través de una educación que posea la mayor persuasión

---

<sup>40</sup> “Ley General de Educación”, en: Ley de Profesiones... p. 4.

didáctica que pueda incorporar al espíritu de autonomía crítica. Por ello es necesario que el educador ponga todo su empeño en lograr estos fines con miras hacia la vida democrática, puesto que esta forma de vida el individuo no la trae codificada al nacer.

Con base en lo anterior, se evidencia que los alumnos entrevistados de primer semestre aportan varias definiciones sobre el concepto de Democracia, que si bien aún llegan a ser un tanto incipientes, con respecto a lo que manejan los contenidos propuestos por el currículum formal, por lo menos dan cuenta de varios elementos rescatables, como por ejemplo, la idea de participación activa en la democracia, la idea de los derechos del individuo en la toma de decisiones, el no permitir que la autoridad decida al margen de los miembros de la sociedad, el derecho a la libre expresión de la opinión ciudadana con fines de participación social, etc. Aunque también, hay alumnos que todavía piensan que la democracia consiste únicamente en emitir un voto para elegir a determinada autoridad que dirija o gobierne alguna estructura social (véase el caso 7 de las tablas de respuesta). Otra definición confusa es la que aporta el caso 9, que confunde a la Tolerancia con la Democracia. Y el caso 10, muestra una definición que reduce a la democracia únicamente a una forma de respeto hacia las ideas de las demás personas, excluyendo todo cuestionamiento hacia el pensamiento ajeno.

Por otra parte, en las definiciones expuestas en las tablas de respuesta correspondientes al quinto semestre, se muestra que, curiosamente, las definiciones que aportan estos alumnos son todavía menos elaboradas que las de los estudiantes del primer semestre. En efecto, los alumnos del quinto semestre, parecieran manejar un concepto de Democracia aún más incipiente que el de sus compañeros de primer semestre, puesto que no incorporan ningún elemento que permita ver que han incorporado en sus definiciones algo de la formación docente que están llevando a cabo.

Ahora bien, a los alumnos de ambos semestres se les preguntó también cómo viven la democracia en la BENM, sin embargo, precisamente porque poseen un concepto limitado de la misma, sus respuestas se limitan a describir situaciones aisladas; por ejemplo la mayoría de los alumnos de primer semestre consideran

que la forma en que viven la democracia en la escuela Normal se reduce a poder opinar en su salón de clases sobre algunas conductas del profesor, para elegir un jefe de grupo, un representante de grupo, etc. No conciben que un nivel más elaborado sobre este aspecto puede darse también en la medida en que estudiantes, profesores y autoridades académicas elaboren un trabajo conjunto, de participación activa que decida (en una relación dialéctica) el destino de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, por cuanto es una institución educativa de alta trascendencia. Los estudiantes entrevistados, pasaron por alto la conformación de órganos representativos de los intereses estudiantiles, frente al director o a los coordinadores de áreas y colegios. Pareciera que se mantienen al margen de cualquier decisión que dictamine el futuro de su escuela y de ellos mismos como estudiantes, a pesar de que insisten en que sí viven un ambiente democrático en ella. También hubo alumnos que argumentan que hay algunos maestros (a los que llaman *clásicos*), que por su inclinación didáctica hacia lo tradicional, no permiten la participación del alumnado en aspectos inherentes a las clases. Ello resulta todavía más preocupante, pues es difícil pensar que los alumnos aprendan a reconocer a la Democracia como Valor, si su educación se desarrolla en un clima infértil de sometimiento y coacción.

También se les preguntó a los alumnos de este semestre en qué forma consideraban que el profesor puede alentar el espíritu democrático en los niños, precisamente por la naturaleza de las lecturas que ellos revisan en la asignatura de “Bases Filosóficas”; y la mayoría de la muestra respondió esto se consigue alentando la participación de los niños en clase, pero obviamente no ahondaron en cuestiones de métodos y estrategias para conseguirlo.

Ese probablemente es uno de los problemas más graves que presenta la estructura del programa de “Bases Filosóficas”, puesto que por un lado, pretende que los estudiantes amplíen sus nociones sobre los principales valores que orientan a la vida en sociedad, sin embargo, no se aborda en ningún momento la forma en que los futuros profesores pueden adquirir por lo menos una base conceptual en lo que refiere a la creación de las condiciones óptimas para que pueda darse esta enseñanza en valores. Ello ocasiona que los estudiantes

normalistas no “acomoden” del todo, los aprendizajes que están realizando en esta materia y todo se quede reducido a un cuerpo teórico mal abordado que gira sólo en torno a la memorización de leyes constitucionales y de la Ley General de Educación, es decir, no se profundiza en realidad en los aspectos filosóficos de dicho cuerpo teórico, ni se le presenta a los estudiantes la utilidad que significa para su futura práctica docente, el dominio de dichos conocimientos.

El caso de los alumnos de quinto semestre interrogados en este mismo sentido, resulta un tanto más alarmante, por cuanto la gran mayoría coincide en que no existe una verdadera democracia en su escuela, es decir, que no son tomados en cuenta para absolutamente ninguna resolución que tenga ver con la vida al interior de la BENM.

Estos alumnos de quinto semestre expresan su descontento al reconocer que no existe un cuerpo estudiantil que los represente, y que esto mismo, es la causa de múltiples problemáticas que surgen dentro de dicha institución de Educación Superior.

Bajo esta lógica, el caso número 9 de las tablas de respuesta (Minerva) aporta una respuesta muy completa, que al mismo tiempo es motivo de preocupación, pues deja ver una serie de irregularidades que ocurren dentro de la Normal, con el fin de exponer que no hay Democracia en esta institución escolar. “Minerva” cuenta que no existe un consejo estudiantil debido a que cada vez que intenta surgir un organismo que represente los intereses de los alumnos, este es coartado tajantemente, es disuelto por las autoridades. Así mismo, manifiesta su inconformidad en tanto las autoridades obligan a los estudiantes a realizar las funciones que corresponden a los trabajadores del área de mantenimiento.

También comenta que los directivos obligan a los alumnos a cubrir el costo de determinados materiales que, en realidad fueron donados por una empresa privada; y al mismo tiempo, se pregunta qué sucede con los recursos económicos que percibe la BENM gracias a que renta sus instalaciones para la realización de “comerciales” para empresas del sector privado. Minerva entra en detalles y describe que en la BENM se realizó un especial musical de un cantante conocido como “Benny Ibarra”, y asegura que ella estuvo presente cuando se filmó éste y

algunos otros comerciales. Aquí, conviene citar que en el párrafo VIII del artículo 75 (capítulo VIII: De las infracciones y sanciones y el recurso administrativo) de la Ley General de Educación, queda establecido que son infracciones de quienes prestan servicios educativos: “Realizar o permitir se realice publicidad dentro del plantel escolar que fomente el consumo, así como realizar o permitir la comercialización de bienes o servicios notoriamente ajenos al proceso educativo, distintos de alimentos (...)”<sup>41</sup> En este sentido, un “especial musical” de la índole que describe la alumna, no entra bajo los parámetros del proceso educativo, sino que más bien fue ocasión de lucro por parte de las autoridades, que, apegándonos a la Ley General de Educación, cometieron una infracción que, según el artículo 76 de la misma, puede incluso derivar en una multa o en la revocación de la autorización o retiro del reconocimiento de validez oficial para dicho plantel. La alumna Minerva, parece tener todo el derecho a preguntarse ¿dónde está la democracia en una institución que promueve tales conductas? Esta estudiante también relata que existen muchos profesores en la BENM que, en lugar de alentar el desarrollo de los alumnos, sólo manipulan a los grupos, de tal manera que se produzca una escisión entre ellos y queden divididos, por lo tanto, la idea de participación que lleva implícito el concepto de democracia, queda excluida en una institución donde no hay condiciones para el consenso, la unión o la participación.

- **Sobre los principales valores, que desde la perspectiva de los alumnos de primer semestre, debe fomentar la educación para lograr una mejor convivencia humana.**

A los alumnos de primer semestre se les pidió que mencionaran cuáles, en su opinión, eran los valores a los que más debía atender la educación primaria para fomentar entre los niños una mejor convivencia humana. La mayoría de los alumnos consideran que el principal es el “respeto”, pero no argumentan el por qué, ni tampoco dejan ver qué es lo que entienden por “respeto” o “respeto” hacia

---

<sup>41</sup>*Ibidem.* p. 48.

quién, y cuándo “respetar”. Además del respeto, los estudiantes enumeran otros valores como la equidad, la tolerancia, la humildad y la democracia. Algunos otros alumnos piensan que “todos los valores” son necesarios para lograr que el ser humano se adapte a la vida en sociedad. El problema aquí es que no todo vale por igual, ni todos los valores son propicios en todos los lugares ni en todos los tiempos.

Estos alumnos no contextualizaron, y suponiendo que hicieran referencia a lo que con la Dra. Juliana González, hemos aprendido a discernir como “Valores Humanos” (es decir, valores universales), tampoco profundizaron en la importancia de éstos. Para los alumnos de este semestre, el programa de “Bases Filosóficas”, como ya se ha mencionado a lo largo de este apartado, propone la revisión de “Educar es Universalizar” en *El Valor de Educar*, de Fernando Savater. Si atendemos a este texto, es posible observar que los alumnos no manifiestan uno de los principales valores que debe tener el hombre para convivir humanamente con sus semejantes: El valor de la Autonomía.

Pues los estudiantes hablan sobre todo de “respeto”, y pareciera que con ello quieren expresar que a nadie se le debería criticar, cuando es en realidad la crítica fundamentada y argumentada, la que puede dar cuenta de la autonomía intelectual de un sujeto con respecto a los demás.

Convivir humanamente no significa vivir bajo un régimen heterónimo en donde nadie critique a nadie, sino que precisamente para que la convivencia pueda calificarse de “humana” es necesario que los individuos se reconozcan primero como eso: como “individuos” no como un engrane más de la maquinaria: “Es comprensible el temor ante una enseñanza sobrecargada de contenidos ideológicos, ante una escuela más ocupada en suscitar fervores y adhesiones inquebrantables que en favorecer el pensamiento crítico autónomo. La formación en valores cívicos puede convertirse con demasiada facilidad en adoctrinamiento para una docilidad bien pensante que llevaría al marasmo si llegase a triunfar.”<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> SAVATER, Fernando. *El valor de Educar*. p. 164.



- **Alumnos del Primer Semestre que revisaron la bibliografía propuesta por el programa “Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano.”**

Se preguntó a los alumnos de primer semestre si habían revisado el texto de Fernando Savater que hemos utilizado como referencia durante todo este apartado, precisamente para confrontar qué es lo que está ocurriendo en el plano de lo real, con respecto a lo formal, en términos curriculares. Sólo una alumna (caso 4 de las tablas de respuesta) respondió que sí había leído la obra en cuestión. Se redactaron dos preguntas cuyo principal objetivo consistió en dar cuenta de la veracidad de los alumnos en caso de que respondieran afirmativamente a la primera interrogante, es decir, para quienes afirmasen que sí habían leído el texto de Savater. La primera de estas preguntas “de exploración” aludía al papel de la sociedad en la educación de un individuo; y la segunda pregunta se centraba en el concepto que Savater maneja sobre la “Universalidad de la Educación”. Se le formularon estas dos preguntas de exploración a la alumna referida, quien respondió a la primera que, el alumno convive en dos espacios: “la sociedad” y la “escuela” (como si en la escuela no estuviese presente también la sociedad), y que lo que el alumno “aprende en la sociedad lo refleja en la escuela y viceversa”. Obviamente esta respuesta nada tiene que ver con lo que Savater aborda en su tesis sobre la función de la sociedad en la educación de un individuo, a saber: que “la sociedad prepara a sus nuevos miembros del modo que le parece más conveniente para su conservación, no para su destrucción: quiere formar buenos socios, no enemigos ni singularidades antisociales, (...) el grupo *impone* el aprendizaje como un mecanismo adaptador a los requerimientos de la colectividad. No sólo busca conformar individuos socialmente aceptables y útiles, sino también precaverse ante el posible brote de desviaciones dañinas”<sup>43</sup>.

Como ya se mencionó con anterioridad, la segunda pregunta pedía a la alumna que enunciara lo que Savater concibe como “Universalizar la Educación”, a lo cual respondió que no recordaba.

---

<sup>43</sup>*Ibíd.* p. 147.

Queda evidente que por lo menos, en lo que se sugiere como bibliografía propuesta en el programa de estudios de primer semestre, con respecto a la asignatura “Bases Filosóficas”, los alumnos no están revisando los textos más significativos.

- **Alumnos del Quinto Semestre que revisaron la bibliografía propuesta por el programa “Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I”.**

En el mismo orden lógico que se muestra en el punto anterior, también se interrogó a los alumnos de quinto semestre con respecto a las obras que menciona el programa de estudios de la materia “Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria”, con el fin de conocer hasta qué punto los profesores piden a sus estudiantes que revisen la bibliografía propuesta por el currículum formal. Para ello, se escogieron dos obras: *Ética para Amador*, también de Fernando Savater, y *El poder y el Valor; Fundamentos de una Ética Política*, del Dr. Luis Villoro.

De la muestra total de 10 alumnos de quinto semestre, sólo cuatro respondieron haber revisado la obra de Fernando Savater, los demás no la habían leído al momento de la aplicación del instrumento. Se procedió igual que en el caso del instrumento de primer semestre: también se elaboraron preguntas de “exploración” o de “sondeo” para constatar efectivamente que los estudiantes dijese la verdad al responder afirmativamente que ya habían revisado *Ética para Amador*. Estas preguntas fueron las siguientes: “Para Fernando Savater ¿Qué es la Ética?” y “¿Cómo entiendes la relación que Fernando Savater concibe entre la Libertad y la Responsabilidad.?”. A ambas preguntas los estudiantes que habían asegurado haber revisado la obra de Savater, contestaron que no recordaban la respuesta; salvo el caso 2 de las Tablas de Respuesta de Quinto Semestre, quien, textualmente respondió así: “No sería tanto el recordar lo que leí, sino las aplicaciones que yo le he dado. Es más que nada el punto medio entre el

libertinaje y la libertad. Al tener un libertinaje queda fuera la responsabilidad, ella ya no existe, porque ya no eres responsable de tus actos.”

Con esta respuesta se hace evidente que el alumno no está recuperando la tesis que Savater propone con respecto a la relación entre libertad y responsabilidad, es decir, no hace alusión a que la Libertad es el poder decidir libremente y sin coacción externa (ni tampoco interna), sino que es tomar conciencia de las implicaciones que conlleva toda decisión, es decir, que el individuo puede hacer lo que quiera, pero ese querer, debe ser un “querer ser” que contemple a sus semejantes, no que se sacrifique en aras de los demás, sino que reconozca que toda acción tiene efecto en quienes le rodean. Por lo anterior también se evidencia que este alumno sólo apeló al sentido común para responder la pregunta, mas no a una recuperación de lo que el texto citado proponía.

Cuando se les preguntó si habían leído el libro del Dr. Luis Villoro *El Poder y el Valor*, sólo una alumna respondió afirmativamente, se trata del caso 9 de las Tablas de Respuesta de Quinto Semestre. Igualmente se le preguntó “¿Qué es lo que el Dr. Villoro entiende por “valor”?”, para ver si la lectura que ella había realizado de este texto, había sido por lo menos asimilada. La alumna contesto textualmente lo siguiente: “Bueno, creo que son las actitudes de las personas... no me acuerdo bien, pero creo que el valor lo definió como actitudes de la gente, o bueno de los que estaban haciendo el estudio, las actitudes, era eso.” Lo cual, si bien no difiere totalmente de la tesis del Dr. Villoro, no es precisamente producto de ésta, pues para el Dr. Villoro el valor, en una de sus muchas concepciones es, principalmente lo siguiente: “Valor, podemos decir, es para cada quién, lo que responde a su interés.”<sup>44</sup>

También se les preguntó a los estudiantes entrevistados si conocían cuáles eran las seis etapas del juicio moral, según Lawrence Kohlberg. Sólo dos estudiantes respondieron que en efecto, las acaban de revisar, pero “no se acuerdan de ellas”. Esto resulta preocupante si se toma en cuenta, que el currículum formal en relación con la asignatura de “Formación Ética y Cívica I” propone una serie de lecturas en donde se abordan las aportaciones de Kohlberg en el campo de la

---

<sup>44</sup>VILLORO, Luis. *El Poder y el Valor...* p. 15.

Educación Moral, por ejemplo: Se propone en el programa de dicha asignatura, la revisión de los siguientes textos:

- HERSH, Richard, Diana Paolitto y Joseph Reimer. “Kohlberg, el desarrollo del juicio moral”, en *El Crecimiento Moral. De Piaget a Kohlberg*.
- KOHLBERG, Lawrence, F.C. Power, A. Higgins y Marvin Berkowitz. “El desarrollo moral individual como consecuencia de la educación democrática”, en Lawrence Kohlberg *et al.*, *La Educación Moral según Lawrence Kohlberg*.
- PAYÁ Sánchez, Montserrat, “Aproximación a las teorías psicológicas sobre el desarrollo moral”, en *Educación, Valores y Democracia*. En esta obra se hace mención a la teoría de Kohlberg sobre el desarrollo del juicio moral.
- “Ecuación en Valores”, en *Enciclopedia General de la Educación*, tomo III, Barcelona, Océano. Concretamente en el apartado “Estadios del Juicio Moral de Kohlberg”.
- PUIG, Joseph y Miquel Martínez. “Teorías del desarrollo Moral” en *Educación Moral y Democracia*. Concretamente en el apartado: “Lawrence Kohlberg”.

Como se puede observar son muchas las fuentes que se proponen para la revisión de la teoría de Kohlberg, sin embargo, los estudiantes no la conocen.

- **Alumnos del Séptimo Semestre que debieron haber revisado la bibliografía propuesta en lo tocante a Educación Moral a lo largo de su formación docente.**

A los alumnos del Séptimo semestre se les pidió que respondieran si conocían la propuesta Jean Piaget en lo referente al tema de la Educación Moral, se supone que ellos ya cursaron las tres asignaturas que están vinculadas más estrechamente con este tema, sin embargo, sólo dos alumnos respondieron que sí la conocían: el caso 7 (Tablas de Respuesta del Quinto Semestre) dice que sí la tuvo que haber visto, pero que no la recuerda.

Por su parte, el caso 8 (Tablas de Respuesta del Quinto Semestre) dice conocer la tesis de Piaget en lo tocante a Educación Moral, sin embargo no rescata nada de la misma, y cuando se le preguntó qué textos de Piaget había revisado dijo que sólo le han dado “pequeños pedazos de lecturas” que los maestros entregan en fotocopias. Aquí una vez más se observa el desconocimiento de los estudiantes sobre una de las principales teorías del desarrollo moral en el individuo.

También se les pidió a los entrevistados que contestaran si conocían la propuesta de Emilio Durkheim con respecto al tema de la Educación Moral, y si se recurre a las Tablas de Respuesta del Quinto Semestre, en la pregunta 11 (que es la pregunta en cuestión) puede observarse que tampoco ninguno la conoce.

Por su parte, el programa de “Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I” propone que se revisen las siguientes lecturas:

- PAYÁ Sánchez, Montserrat, “Aproximación a las teorías psicológicas sobre el desarrollo moral”, en *Educación, Valores y Democracia*. En esta obra se hace mención a la teoría de Kohlberg sobre el desarrollo del juicio moral.
- PUIG, Joseph y Miquel Martínez. “Teorías del desarrollo Moral” en *Educación Moral y Democracia*. Concretamente en los apartados: “Emile Durkheim” (La moral como adaptación heterónoma) y “Jean Piaget” (La moral como construcción de un pensamiento justo y autónomo).
- “Educación en Valores”, en *Enciclopedia General de la Educación*, tomo III, Barcelona, Océano. Concretamente en los apartados: “El espíritu de

Disciplina” (Emile Durkheim) y “Modelos del desarrollo del Juicio Moral (de la heteronomía a la autonomía moral en Piaget).

- HERSH, Richard, Diana Paolitto y Joseph Reimer. “Kohlberg, el desarrollo del juicio moral”, en *El Crecimiento Moral. De Piaget a Kohlberg*.
- DURKHEIM, Émile, “La enseñanza moral en la Escuela Primaria”, en *Educación y Pedagogía, Ensayos y Controversias*, de Inés Elvira Castaño y Gonzalo Castaño.

Con base en los títulos mencionados, puede apreciarse también que lo que se propone dentro del currículum formal, se abordan ambas tesis: la de Piaget y la de Durkheim, con respecto a la Educación Moral, sin embargo, los estudiantes no las han revisado, y si es que lo han hecho, no las han asimilado, mucho menos las han acomodado.

También se les pidió, igual que a los alumnos de quinto semestre, que nombrasen las seis etapas del juicio moral según la teoría de Kohlberg. Ninguno de los estudiantes pudo nombrarlas, bueno, ya no digamos las seis, por lo menos una.

Por otra parte, también se les pidió que respondieran lo que entienden por “Educación en Valores” y cuáles son las condiciones que propician la Educación en Valores, con el fin de conocer qué tanto pueden rescatar de lo que el programa de Estudios de las Asignaturas de “Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I y II” plantea como puntos importantes para ser revisados en la bibliografía. Los estudiantes respondieron lo siguiente:

- Educación en Valores es Educar en una forma integral. Educación y Valores son la misma cosa.
- Promover una conciencia social sana.
- Fomentar actitudes como el respeto, la tolerancia y la honestidad.
- Educar en valores es interiorizar los valores.

- No existe una “educación en valores”, lo que existe es el fortalecimiento de valores.

Por su parte, la *Enciclopedia General de la Educación*, en su apartado “Educación en Valores” considera que la Educación en Valores es un proceso que debe ir más allá de la vertiente puramente socializadora para fijarse objetivos que se acerquen en mayor medida a la capacidad de crítica y cuestionamiento que hacen del individuo un ser autónomo y racional.

Ninguno de los estudiantes hizo alusión a este concepto, ni a ningún otro que evidenciara un trabajo teórico previo como condición para la reflexión de lo que significa educar en valores.

En lo tocante a las condiciones que propician la educación en valores, los alumnos respondieron lo que sigue:

- Un “buen” ambiente en el aula.
- “Todo empieza desde casa”.
- Lecturas que aborden la naturaleza de determinados valores.
- Un “buen” ambiente de trabajo en el aula.

Los estudiantes no mencionaron en ningún momento cómo se crea un ambiente propicio para la formación valoral, por ejemplo, partiendo de las aportaciones de teóricos como Piaget, o Durkheim o Kohlberg, precisamente porque tampoco conocen estas propuestas. No se mencionan factores que influyen en la formación de valores, no se mencionan las actitudes o disposiciones interiores del profesor, ni cómo logra vencer la neutralidad en cuestiones de enseñanza moral. En resumen, los estudiantes no logran incorporar ningún elemento teórico en sus respuestas, todas atañen por completo, al sentido común de cada uno de ellos.

Hasta aquí termina la comparación que se ha venido haciendo entre lo que los alumnos responden sobre los aspectos que pretende evaluar el instrumento aplicado a los tres semestres en cuestión, y lo que se propone en términos formales por un currículum que, si bien no hemos visto que se haga presente en la práctica pedagógica, tampoco queda exento de mostrar una serie de pormenores

que producen en los estudiantes confusión con respecto a los conceptos sobre los que fueron instados a dar su opinión y/o definición. No se analizaron todas las preguntas contenidas en las tres entrevistas aplicadas, debido a que muchas de ellas no fueron planeadas para ser abordadas en esta parte del trabajo, sino más bien en el momento a seguir, es decir, en esa segunda parte del análisis en donde las opiniones de los estudiantes son contrastadas con lo que los teóricos que se presentan en el marco conceptual de esta tesis consideran sobre la Educación Moral y la Formación en Valores. Todo ello, obedeciendo a la finalidad de contemplar no sólo los errores y/o aciertos de los estudiantes en este sentido, sino también los errores y/o aciertos del currículum formal, en tanto el principal objetivo de la educación Normal consiste en formar profesores capaces de educar en valores a las nuevas generaciones.

## **5.2. ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE LAS RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES ENTREVISTADOS Y LAS PRINCIPALES TESIS SOBRE EDUCACIÓN MORAL Y FORMACIÓN EN VALORES.**

Como ha quedado expuesto en el apartado anterior, la presente parte del trabajo contempla una exposición que tiene como principal intención confrontar las concepciones que los estudiantes de la Lic. en Educación Primaria han adquirido durante su formación valoral en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, y lo que los autores que se retoman en el marco teórico de esta tesis representan como la postura o posturas por las que nos inclinamos en el plano de la Filosofía de la Educación, en cuanto al problema de la formación valoral.

Así mismo, también se pretende relacionar lo expuesto en el marco conceptual en cuanto a teoría curricular, con las características que, a lo largo de este trabajo, hemos podido observar en el currículum formal de la Lic. en Educación Primaria, en lo tocante a las asignaturas de las que depende directamente la formación en valores de los estudiantes normalistas.

Por lo anterior, la estructura del presente apartado queda dividida en la siguiente forma: una primera parte en la que se relaciona la Filosofía de la Educación a la



que nos hemos apegado en el marco conceptual, con las respuestas que los estudiantes normalistas proporcionaron en la entrevista que se realizó; y, un segundo momento en el que se detallan las observaciones hechas a la estructura curricular de los programas de Estudio de las asignaturas: “Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano”, y “Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I y II”.

Así, el primer momento de este apartado, será abordado mostrando con base en rubros aquello que los distintos teóricos consideran acerca de los aspectos sobre los cuales fueron interrogados los estudiantes en la entrevista que se les realizó. Y, por su parte, el segundo plano de este apartado divide su valoración en lo que a título personal, y partiendo de lo que se contempla en esta tesis, sobre teoría curricular, se consideran como “aciertos” y “deficiencias” del currículum formal de la Lic. en Educación Primaria, en tanto éste intenta promover valores éticos en los futuros egresados de la BENM.

### **5.2.1 La Educación Moral y la Educación en Valores: Aportaciones Teóricas que contrastan con el esquema referencial de los alumnos de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.**

Resulta de gran importancia el revisar en qué medida los estudiantes normalistas están obviando concepciones que, a lo largo de la historia de la Filosofía de la Educación, se han erigido como propuestas que ningún docente debe pasar por alto. Para efectos de lo anterior, este apartado se presenta aquí en seis rubros que comprenden las nociones principales hacia las cuales iba dirigida la aplicación del instrumento que se utilizó para conocer las bases conceptuales de los alumnos de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Los seis rubros a los que se hace referencia quedan expuestos de la siguiente manera:

a) Rubro 1.- La Noción de “Ética”. Aquí se pretende dar cuenta de la capacidad que tienen los alumnos de la BENM para definir lo que es la ética, en comparación con lo que los teóricos que se retoman en este trabajo exponen, con el fin de mostrar que dicha concepción podría estar mejor elaborada si los estudiantes normalistas hubiesen revisado dichas tesis. Las preguntas de las Tablas de Respuesta que se analizarán en este rubro son las siguientes:

\*La pregunta número cuatro de las entrevistas realizadas a los alumnos de primero y quinto semestres: “¿Qué es la Ética?”

\*La pregunta número cinco de la entrevista realizada a los alumnos de séptimo semestre: “¿Qué es la Ética?”.

b) Rubro 2.- La Noción de “Moral” y su relación dependiente de la “Ética”. En este rubro se muestran los aspectos principales que los alumnos a quienes se aplicó el instrumento, omitieron en sus respuestas, partiendo de lo que en términos de “Moral” se expone en el marco teórico del presente trabajo. Las preguntas de las Tablas de Respuesta que corresponden a este punto son las siguientes:

\*La pregunta número cinco de las entrevistas realizadas a los alumnos de primero y quinto semestres: “¿Qué es la Moral?”

\*La pregunta número 6 de la entrevista aplicada a los alumnos de séptimo semestre: “¿Qué es la Ética?”.

c) Rubro 3.- El Concepto de “Valor”. Este es probablemente el rubro más importante, debido a que el eje central del presente trabajo, gira en torno a la formación de valores en el estudiante normalista. En este rubro, no sólo se espera comparar la idea que los estudiantes normalistas poseen acerca del término “Valor” con lo que los teóricos a los que se ha recurrido en esta tesis exponen; sino que también, en este rubro se engloban las diferentes concepciones que, tanto los alumnos de la BENM aportan por una parte en lo relacionado al tema de los valores (como son los conceptos de

“tolerancia”, “honestidad”, “libertad”, “democracia”, etc.), como, por otra parte, los diferentes teóricos a los que aquí se ha recurrido rescatan en lo tocante a dicho tema. Las preguntas de las Tablas de Respuesta que se encuentran comprendidas dentro del análisis que corresponde a este rubro son:

\*Las preguntas 1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 17, 18 de la Entrevista aplicada a los alumnos de  
Primer Semestre.

\*Las preguntas 1, 2, 9, 10, 11, 12 de la Entrevista aplicada a los alumnos de  
Quinto  
Semestre.

\*Las preguntas 1, 3, 8, 12, 13, 14, 15, 18, 19 de la Entrevista aplicada a los  
alumnos de  
Séptimo Semestre.

d) Rubro 4.- Sobre el Concepto de “Educación”. En este rubro se pretende dar cuenta de la idea que los estudiantes entrevistados poseen en lo tocante al tema de la Educación, y establecer una comparación entre dichos supuestos con las teorías que aquí se abordan al respecto, así como la vinculación existente entre la concepción de “Educación” y la formación de valores de un individuo. Las preguntas de las Tablas de Respuesta que corresponden al análisis de este rubro son las siguientes:

\*La Pregunta número tres de las Tablas de Respuesta de la entrevista aplicada a los alumnos de Primer y Quinto semestres.

\*La pregunta número cuatro de las Tablas de Respuesta de la entrevista aplicada a los alumnos de Séptimo Semestre.

e) Rubro 5.- La idea de Educación Moral. En este rubro se pretende exponer las diferencias y/o similitudes que existen entre lo que los alumnos entrevistados conocen como “Educación Moral” y lo que teóricos como

Piaget, Durkheim y Kohlberg exponen al respecto, con el objetivo de observar en qué medida los estudiantes normalistas pueden tener o carecer de bases (según sea el caso) para dar una interpretación racional acerca del concepto de “Educación Moral”, así como la necesidad de la misma en las aulas escolares de las primarias mexicanas. Las preguntas que corresponden a este rubro son las siguientes:

\*Las preguntas 14, 15 y 17 de las Tablas de Respuesta de la Entrevista aplicada a los alumnos de primer semestre.

\*Las preguntas 2, 6, 8, 21 de las Tablas de Respuesta de la Entrevista aplicada a los alumnos de quinto semestre.

\*Las preguntas 2, 3, 7, 9, 10, 11, 14 y 18 de las Tablas de Respuesta de la Entrevista aplicada a los alumnos de séptimo semestre.

f) Rubro 6.- Sobre el concepto de Educación en Valores. Este rubro también posee una gran importancia, puesto que en él se busca contrastar la idea que los estudiantes normalistas manejan con respecto al concepto de Educación en Valores, con lo que el marco teórico del presente trabajo expone al respecto, con autores como Ma. Teresa Yurén Camarena. Las preguntas que corresponden a esta parte del análisis son las siguientes:

\*Las preguntas 11, 12 y 16 de las Tablas de Respuesta de la Entrevista aplicada a los alumnos de primer semestre.

\*Las preguntas 13 y 14 de las Tablas de Respuesta de la Entrevista aplicada a los alumnos de quinto semestre.

\*Las preguntas 16, 17, 20, 21 y 22 de las Tablas de Respuesta de la Entrevista aplicada a los alumnos de séptimo semestre.

Una vez que se han delimitado los aspectos a tratar en cada rubro, se procede a exponer el análisis descrito en cada uno de ellos.

#### **a) Rubro 1.- La Noción de Ética.**

Como ya se mencionó anteriormente, la mayoría de los alumnos que fueron entrevistados consideran que la Ética es un conjunto de valores y actitudes que sobre todo debe darse en el terreno profesional; también la ven como la observancia de las normas preestablecidas en una sociedad. Algunos alumnos ven a la Ética como una ciencia, o bien como una disciplina que tiene por objeto de estudio las relaciones sociales entre individuos; o que estudia la naturaleza de los valores, o las normas de conducta. Y muchos no pudieron articular una definición de “Ética”.

Ahora bien, en el marco conceptual del presente estudio, se han descrito las principales concepciones acerca de la naturaleza de la Ética, la primera de ellas corresponde a lo que el Dr. Latapí considera que la Ética toma por objeto de estudio a las acciones morales. ¿Y cómo es que la Ética puede estudiar a las acciones morales?, precisamente porque la moral puede apreciarse desde el ámbito de lo concreto y lo cotidiano, mientras que la Ética toma distancia de la vida cotidiana y, gracias a esa distancia, puede aclarar y justificar los actos del Hombre sobre la verdad con respecto de lo que se tome como referencia de lo bueno y lo malo.

Por su parte, el Dr. Adolfo Sánchez Vázquez, considera (como ya se expuso anteriormente en el capítulo “La Formación Moral y la Enseñanza de los Valores” del presente trabajo) que la Ética es una teoría o ciencia del comportamiento moral; así, los problemas que atañen al campo de la Ética se diferencian de los problemas morales en que los primeros se caracterizan por su generalidad, mientras que los segundos, es decir, los problemas morales, se ubican en el plano de lo específico.

El Dr. Sánchez Vázquez retoma a la Ética como una ciencia, y no como una rama que se desprende la filosofía, puesto que considera que la Ética tiene un objeto de estudio propio (la moral) que tiende a tratar de manera científica; no así la moral, puesto que un sistema de normas preestablecidas no son ciencia, aunque pueden ser explicadas científicamente. De esta manera, el Dr. Sánchez Vázquez define a la Ética como “La teoría o ciencia del comportamiento moral de los hombres en

sociedad. O sea, es ciencia de una forma específica de conducta humana”<sup>45</sup>. Con lo anterior, el Dr. Sánchez Vázquez logra hacer desligar a la Ética de una concepción puramente especulativa o deductiva que no posee rigor científico. Así, la Ética científica se encuentra vinculada a la Filosofía, pero no a cualquier filosofía, sino a la que también posee un carácter científico. La Ética, bajo esta concepción es útil al ser humano en tanto le permite entender la naturaleza de los códigos morales a los que se han sujetado las sociedades a través de la Historia, así como la naturaleza de las normas, su conformación, su estratificación y su aplicabilidad. La Ética le permite al hombre pensar sobre el proceder moral de la humanidad.

Para Fernando Savater, la Ética es la convicción humana y revolucionaria de que no todo vale por igual, es decir, de que existen razones para preferir actuar de tal o cual manera, y dichas razones no se encuentran en ningún otro lugar que no sea dentro del propio hombre<sup>46</sup>. Así, para Savater, la Ética parte de la Reflexión humana, una reflexión que encuentra su origen en lo trágico, puesto que la Ética no puede reconciliarse jamás con la propuesta de una “salvación definitiva”, es decir, que no puede ofrecerle al hombre la manera de evadir el conflicto que le constituye. Savater no le confiere tanto rigor a la Ética en cuanto a ciencia, él más bien la entiende como una propuesta de vida, cuyo principal eje gira en torno a valores que son susceptibles de ser universalizables.

Para Savater la Ética no es científica, sino más bien es exhortativa, en tanto que siempre nos remite a la conciencia de cada cual. La Ética en Savater es todo aquello que le permite al hombre afirmarse a través de su acción; su antítesis sería todo lo que paralice al Ser Humano; la Ética busca la excelencia y la perfección. Este ideal de Excelencia Ético, es descrito por Savater como la liberación simbólica del individuo, como la potenciación del mismo para llegar a conformar su propia humanidad en aras de un proyecto que permite elegir dentro de esas mismas posibilidades que ahora serán vistas como dones. Así, el Hombre Ético compartirá sus dones con los demás, no vivirá excluido, no vivirá aislado,

---

<sup>45</sup> SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo. *Ética*. p. 16.

<sup>46</sup> SAVATER, Fernando. *Invitación a la Ética*. p. 11.

sino que podrá entregar a los demás lo que él mismo es, lo que él mismo se ha constituido, más nunca por necesidad, sino por superabundancia<sup>47</sup>.

A lo largo del presente trabajo se ha retomado con mayor profundidad el concepto de “Ética”, sin embargo aquí, sólo hemos querido presentar las nociones más significativas en lo que refiere al mismo, con la finalidad de constatar que ninguno de los estudiantes entrevistados a este respecto posee alguna idea concreta de lo que la Ética encierra en sus posibilidades.

Este hecho, resulta preocupante, pues si no es posible entender un concepto de tal magnitud y sobre todo, tan importante para la educación moral y para la educación en valores, resultará muy difícil que la función docente realmente responda a los fines propuestos en el currículum formal que orienta a la educación Primaria en nuestro país, eso sin contar que, para la constitución del individuo como tal, como persona humana, es imposible mantenerse al margen de la Ética, y esto último supone, por lo menos pensarla, conocerla.

## **b) Rubro 2.- La Noción de “Moral”.**

En lo tocante a este tópico, como ya se ha descrito a lo largo de este trabajo, se les cuestionó a los estudiantes seleccionados, sobre la idea que poseen acerca del término “Moral”, el cual es definido por la gran mayoría de los entrevistados, como un sinónimo de “valores”, como las reglas a seguir, que a su vez sin estipuladas por la misma sociedad (aunque en este último punto, la mayoría de los estudiantes parecen entender que la “normas” ya existen de por sí, que fueron creadas hace mucho tiempo, que son una especie de “tradición” intransgredible y que por lo mismo, deben obedecer sin cuestionar; salvo algunas raras excepciones, la mayoría de los estudiantes posee este concepto heterónimo de la moral). Así mismo, una buena parte de los sujetos entrevistados aportan definiciones que en realidad tienen poco que ver con el significado teórico – ético de la moral (es decir, aquellos que la definieron como la vocación de un maestro,

---

<sup>47</sup> SAVATER, Fernando. *Ética como Amor Propio*. p. 33.

como un conjunto de normas “genéticamente establecidas en la psique del individuo”, o como “lo contrario de la Ética”).

Lo cierto es que, como ya hemos podido apreciar en el cuerpo teórico de esta tesis, los principales autores en materia de Ética, Moral y Valores, conciben a la Moral como un fenómeno que es inherente a la vida social y que se erige en el campo de estudio de la Ética<sup>48</sup>. Así, en el caso del Dr. Sánchez Vázquez, la Moral será vista como un conjunto de reglas o normas establecidas que tienen como finalidad la regulación de las acciones de los miembros de una sociedad, para que las relaciones interpersonales que establezcan estos, permitan que la estructura social se conserve y se sostenga. Cada sociedad posee una Moral establecida para ella en tiempo y espacio específicos, los aspectos morales van modificándose a medida que evoluciona la estructura social, es decir, a medida en que el hombre transforma las condiciones de su subsistencia, por mínima que esta transformación sea, los aspectos morales se verán directamente afectados y tenderán a modificarse en un nuevo orden establecido.

Cualquier cambio que experimente la estructura social, ya sea político, económico, científico o tecnológico, decide la suerte de las normas válidas para la convivencia entre sus miembros, y una consecuencia de esta variación puede observarse directamente en la transformación que sufre la Educación de esa sociedad, con la finalidad de que a través de ella se legitimen los nuevos preceptos morales que aparecieron como efecto colateral de la evolución social: “La historia nos muestra una sucesión de morales que corresponden a las diferentes sociedades que se suceden en el tiempo. Cambian los principios y normas morales, la concepción de lo bueno y lo malo, así como de lo obligatorio y lo no obligatorio<sup>49</sup>.”

Sin embargo, como es posible observar en las respuestas de los estudiantes normalistas que fueron entrevistados al respecto, puede evidenciarse que ninguno está consciente de esta cualidad histórica de la moral; es decir, la conciben como algo que siempre ha existido así, le atribuyen un carácter ahistórico que, precisamente aleja de la realidad a toda concepción moral.

---

<sup>48</sup> SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo. *Op. cit.* p. 16.

<sup>49</sup> *Ibidem.* p. 41.



Por otra parte, para Durkheim, la moral tiene la misma significación en cuanto a que la concibe como un sistema de reglas preestablecidas, es sólo que en la visión de Durkheim también se entiende que, precisamente por tratarse de reglas preestablecidas el sujeto social tiene la opción de hacer caso de ellas o no, puesto que provienen de generaciones anteriores, y la realidad que vive el sujeto juega un papel distinto debido a las características espacio – temporales de su propia vida. En sí, para Durkheim, la moral es un conjunto de normas que se ofrecen al individuo como lo legítimamente deseable en lo que refiere a su comportamiento como miembro de una sociedad determinada, sin embargo, por ello mismo, no pierden su naturaleza de elección: el individuo puede optar por seguirlas o no, claro que todo ello conlleva a consecuencias: si las sigue, el individuo será aceptado y respetado en el marco social; si decide en cambio, romperlas, será repudiado e incluso castigado por la misma sociedad a la que desobedece.

Durkheim relaciona a la moral con la idea de autoridad, es decir, que toda norma moral la reconocemos porque pensamos que proviene de un ser superior a nosotros, trátase de dios, de los padres, de algún superior, etc. Así mismo, Durkheim distingue como un elemento constitutivo indispensable de la moralidad, la idea de disciplina que viene a ser propiamente todo aquello que busca regular la conducta de los individuos en una sociedad.<sup>50</sup>

Ahora bien, en el caso de las tablas de respuesta que abordan esta pregunta sobre la idea de “moral” en los estudiantes entrevistados, no se observa ninguno de los elementos que Durkheim describe, a no ser por la noción que refiere a la Moral como un sistema de normas que deben cumplirse. El problema de lo anterior estriba en que el mismo Durkheim distingue también que en cuanto la moral puede ser pensada, razonada, no sólo no pierde los elementos que la constituyen, sino que además se enriquece con elementos nuevos; es por ello que entre menos se piense sobre lo que es la moral, entre menos se tengan referentes teóricos para razonar las implicaciones de la misma, será mucho más difícil no sólo abordarla como problema para el individuo, sino también constituir algunos de sus elementos en el alumno, que viene a ser una de las funciones del maestro,

---

<sup>50</sup> DURKHEIM, Emilio. *Op. Cit.* Pp. 30 – 40.

sobre todo cuando se trata de profesores que trabajan con niños pequeños. He aquí la preocupación que nos embarga ante los resultados que poco a poco vamos contemplando en el presente análisis.

Pasando a otra concepción sobre el concepto de Moral, haremos referencia a la obra de Jean Piaget, que, si bien no se ocupa con espero por esbozar una definición filosófica sobre la moral, sí logra distinguir para efectos educativos, que existen dos tipos de moral, como ya hemos mencionado: la moral heterónoma y la moral autónoma.

Piaget entiende como moral heterónoma toda aquella sujeción a reglas preestablecidas sin que por ello medie capacidad de cuestionamiento o interiorización de la norma, es decir, la pura obediencia irracional a principios morales, la sumisión total a la autoridad, que generalmente se da por miedo al castigo que se erige como consecuencia al desacato. Una de las principales características de la moral heterónoma es el respeto unilateral hacia la autoridad, es decir, en el caso del niño, él es el único que debe respeto a sus mayores.

Por otra parte, la moral autónoma es entendida por este autor como la interiorización de la norma por parte de los individuos que desarrollan un respeto mutuo entre ellos: el alumno respeta al maestro y el maestro respeta los puntos de vista del niño. En la Moral autónoma el respeto se da con base en el mutuo acuerdo, eso permite que el alumno ejercite su capacidad de juicio, de valoración, de crítica y cuestionamiento ante determinada situación que posteriormente se verá resuelta gracias al diálogo que conlleva al consenso.<sup>51</sup>

Aquí es evidente que ninguno de los estudiantes que entrevistamos conoce estos aspectos que Piaget distingue acerca de la Moral, no sólo porque ninguno ha leído *La Nueva Educación Moral*, que es donde Piaget expone estas ideas, sino también porque ninguno tiene los elementos suficientes (elementos teóricos) para reflexionar sobre las características que puede entrañar en sí misma una conducta moral.

---

<sup>51</sup> PIAGET, Jean. *Op. Cit.* Pp. 20, 21.

### **c) Rubro 3.- El concepto de “Valor”.**

En las tablas de respuesta que competen a este rubro, es posible observar que la idea predominante que los estudiantes tienen sobre el término “Valor” remite a lo que ellos definen como “una actitud”. Como ya se mencionó, nunca se hizo referencia a la naturaleza de dicha “actitud”. Algunos otros estudiantes definen al Valor como la norma o regla a seguir en el marco social para hacer posible la convivencia.

Como ya quedó expuesto en el marco conceptual de esta tesis, los principales teóricos a los que recurrimos para fundamentar la noción de “Valor” son el Dr. Sánchez Vázquez, el Dr. Luis Villoro, la Dra. Juliana González, la Dra. Yurén, el Dr. Latapí y John Dewey.

En sí, la idea general que predomina sobre estos teóricos consiste en ver al valor como un juicio que el hombre hace sobre determinada cualidad de un objeto o determinada situación, es una valoración, una forma característica del hombre para pensar sobre su propia realidad en el mundo y sobre las situaciones que le afectan de una u otra manera.

Valorar es para el hombre, una lectura del mundo. Precisamente porque es el hombre quien valora su realidad en el mundo, se entiende que los valores son creaciones humanas, todo en cuanto a ellos atañe ocurre gracias a que el hombre piensa en lo deseable o indeseable de algún objeto o situación. Los valores sólo existen en el hombre y sólo el hombre puede realizarlos a su vez. Valor es lo que vale para cada quien.

Claro, tampoco se trata de caer en relativismos baratos o en subjetivismos que imposibilitan toda la perspectiva social del valor, sino que, se trata de entender que el valor parte del hombre, pero al mismo tiempo tiene relación con la sociedad en la que vive el hombre.

Como el hombre valora desde sí mismo, el valor también puede ser entendido como una actitud, tal como lo dicen lo dicen nuestros estudiantes entrevistados, pero lo que no reconocen es que esa actitud depende de la constitución personal de cada individuo, así el hombre valora todo aquello que satisface su interés en

determinadas circunstancias; este interés tiene su origen en el deseo, lo que nos lleva a fundamentar con base en el psicoanálisis y en la psicología, que ese deseo se desprende de una privación. Los valores que el hombre representa para sí mismo tienen las características de todo aquello que llenaría el vacío que origina el deseo, de tal manera que los hombres que abogan más por el valor de la democracia son precisamente quienes han sufrido la represión de la aristocracia.

#### **d) Rubro 4.- Sobre el concepto de “Educación”.**

Cuando se describieron los resultados que arrojó la entrevista aplicada a los alumnos de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, se hizo notar que uno de los conceptos que presentaron más variantes entre las respuestas que dieron los estudiantes, fue el concepto de Educación<sup>52</sup>, sin embargo, aún entre la variedad de las respuestas, predominan aquéllas que conciben a la Educación como un proceso que se reduce en algunos casos a la enseñanza, al adoctrinamiento, y en otros, al aprendizaje. Así mismo, sólo hubo dos estudiantes que incorporaron nociones teóricas, uno, al entender a la Educación como un proceso que puede darse en dos planos: el Formal y el Informal (aunque no describe el plano informal), añadiendo que el primero alude a la construcción de aprendizajes que el niño puede hacer, de orden científico con miras a desarrollar en él un pensamiento autónomo. El otro estudiante que incorpora elementos teóricos en su definición, cita, como ya hemos visto, al Marqués de Conducert, recuperando de él la idea de que la Educación es una transmisión de hábitos, valores y costumbres que tiene como finalidad la formación integral del individuo. Por nuestra parte, hemos articulado el concepto de educación basándonos en las definiciones que al respecto hacen Fernando Savater, John Dewey y la Dra. Yurén Camarena. Con base en lo anterior, entendemos a la Educación como un proceso muy complejo que alude, entre otras varias cosas, a la formación de la personalidad de un individuo, a la conquista de sus propias capacidades a partir

---

<sup>52</sup> *Vid Supra.* p. 283.

de la libertad. Por las características del hombre, por su naturaleza sociable y por la continua interacción que vive dentro de la comunidad donde crece, la Educación se da en función de la interrelación que mantenemos con las personas que nos rodean, sean los propios padres, la familia, los profesores, los compañeros de escuela, los amigos, etc.

El hombre será capaz de potenciar sus capacidades gracias al proceso educativo, es por ello que la Educación escapa a todo determinismo, a todo biologicismo mecanicista y a todo fatalismo.

El hombre es lo que es en gran medida, gracias a la educación que recibe, y es precisamente, la Educación la que puede liberarlo de todas las ataduras sociales y de toda sumisión, puesto que le permite acumular experiencias, razonarlas, reflexionarlas y al mismo tiempo, hacer que estas experiencias signifiquen la base para que puedan ser asimiladas las experiencias futuras. Al reflexionar sobre sus propias experiencias, el hombre es capaz de aprender con base en ellas y ello le supone una mayor capacidad de juicio que lo hará liberarse de toda conducta servil o heterónoma hacia el conocimiento. Así, el hombre verdaderamente educado será un hombre crítico, cuestionador y autónomo que toma conciencia sobre su propia vida y sobre su lugar como miembro activo de la sociedad a la que pertenece.

La educación responde a tres funciones: la de transmisión, la de conservación y la de transformación.

La función de transmisión de la educación alude al hecho de transmitir a las generaciones nuevas el conocimiento que poseen las generaciones anteriores, con el fin de simplificar sus condiciones de vida y con el fin de que reconozcan como legítimos ciertos aspectos, como por ejemplo, los aspectos que se ubican en el plano de lo moral.

Por su parte la función de conservación permite que la sociedad mantenga el orden de su estructura ejerciendo en el individuo una acción socializadora que le permita integrarse sin problemas a la comunidad o grupo social donde vive. Y por último, al función de transformación tiene que ver con la evolución que cada sociedad sufre debido a que la Educación potencia en el individuo el pensamiento

crítico que le lleva a modificar las condiciones de lo que le rodea para su mayor bienestar.

Estas tres funciones no se dan en planos aislados, sino de conjunto, es por ello que la Educación va más allá de una simple transmisión de saberes (con lo cual, encontramos que la visión que aporta Conducert acerca de la misma, como transmisión de hábitos, valores y costumbres, resulta reducida en forma y contenido).

La Educación rebasa toda idea de un mero proceso de transmisión de saberes, el cual, a final de cuentas no se diferenciaría en mucho de lo que conocemos como “adoctrinamiento”. Por el contrario, la Educación debe pensarse en una lógica que propicie pensamientos propios, no repeticiones. Si el maestro sólo se concretara a transmitirles a sus alumnos el conocimiento que él posee, sin que por ello los estudiantes fueran capaces de construir conocimiento por sí mismos, entonces no habría progreso, y la sociedad humana se habría estancado en los primeros albores de su civilización. La educación es todo aquello que le permite al hombre reconocerse como un individuo autónomo y libre, pero al mismo tiempo objetivo y social, en perpetua relación con los demás individuos. Hasta aquí, hemos visto una conceptualización de la idea de “Educación” que, si bien no es la más completa, sí aporta elementos característicos y distintivos del proceso educativo, por lo menos desde la perspectiva que aquí nos atañe. Al mismo tiempo, lo descrito arriba nos permite dar cuenta de que los estudiantes que aportaron su opinión al tema de la Educación, carecen de muchos de los elementos aquí citados en materia teórica, y más bien, responden desde la lógica de su propio sentido común, degenerando así en un empirismo popular.

#### **e) Rubro 5.- Sobre la idea de “Educación Moral”.**

En lo concerniente a la idea de Educación Moral cabe aclarar que en el apartado anterior del presente análisis no se contemplaron las respuestas que los estudiantes aportaron a este respecto, puesto que consideramos más prudente

abordarlo en este punto, ya que en el currículum formal no se retoma mucho sobre este tema, y la comparación sólo podría establecerse con los teóricos que manejamos en el marco conceptual de esta tesis. Para los alumnos de quinto semestre que fueron interrogados sobre el concepto de “Educación Moral”, ésta viene a ser propiamente el hacer que el niño adquiera los preceptos morales, las costumbres y los valores legitimados por la sociedad bajo la cual se da su formación como individuo, siempre con miras a reconocer los derechos y el bienestar de las personas que le rodean; en pocas palabras, es lograr que el niño aprenda las reglas sociales para conducirse “correctamente” partiendo de lo que se tiene por válido en la moral establecida. Así mismo, se les preguntó a estos alumnos sobre la diferencia que existe entre lo que se tiene por Educación Moral y lo que se entiende por Educación Cívica, a lo que respondieron (aquellos que pudieron articular un respuesta concreta) en su gran mayoría que la Educación Moral atañe a normas y valores, mientras que la Educación Cívica sólo informa a los niños sobre las efemérides importantes para un país así como también, busca desarrollar en ellos una conciencia de respeto hacia los símbolos patrios. Hubo quienes articularon respuestas totalmente desinformadas, como por ejemplo, el caso de la alumna Angélica<sup>53</sup>, que entiende que la educación moral es aquello que insta al individuo a seguir incuestionablemente los preceptos que otros le indica, mientras que la Educación Cívica tiene por objetivo enseñarle al niño a seguir sus propios valores. Obviamente un concepto de tal magnitud confunde a cualquiera: si la Educación Moral busca desarrollar una conciencia heterónoma en el individuo, y la Educación Cívica por el contrario, busca alentar el carácter autónomo, lo más probable es que la psique del individuo colapse ante tan tremenda contradicción.

Por su parte, los alumnos de Séptimo Semestre a quienes se les preguntó Qué es la Educación Moral, contestaron que se trata de la enseñanza de los valores hacia los niños para que su comportamiento sea adecuado a la sociedad en que viven.

---

<sup>53</sup> Véase el caso No. 6 en las Tablas de Respuesta pertenecientes a la Entrevista aplicada a los alumnos de Quinto Semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, impartida en la B.E.N.M.

Igualmente, entienden a la Educación Moral como la transmisión de costumbres y tradiciones hacia las nuevas generaciones. Aquí, curiosamente más de uno hace mención a que la Educación Moral es un aspecto que corresponde exclusivamente a la formación que el niño recibe en la familia, y que este aspecto poco o nada tiene que ver con los aprendizajes que se manejan en la escuela. Para ilustrar lo anterior, haremos mención al caso de la alumna Ángeles<sup>54</sup>, quien afirma que “Dentro de la educación formal no existe la Educación Moral”.

También se les preguntó a los alumnos de Séptimo Semestre sobre la diferencia que existe entre lo que se concibe como Educación Moral y lo que se conoce como Educación Cívica. A este respecto, la mayoría de los alumnos entrevistados considera que la Educación Moral es aquella que busca fomentar valores, normas de conducta individuales y sociales, costumbres y tradiciones familiares y sirve para que el niño se adapte a la vida en sociedad. En cambio, entienden a la Educación Cívica como aquel proceso mediante el cual se le informa al niño sobre actividades históricas y se le hace participar en ceremonias de carácter cívico, se le inculca el amor a la Patria, a los símbolos patrios, se le informa sobre las normas que establece el Estado y sobre algunas cuestiones en materia de política, se le forma una identidad nacional, se le enseña sobre las efemérides que tienen que ver con la constitución histórica de su país, y se hacen de su conocimiento los deberes y derechos que tiene como ciudadano de una nación. Por supuesto, hubo algunos estudiantes que dieron respuestas que vale la pena mencionar para evidenciar la confusión que tienen al respecto de la naturaleza de la Educación Moral y la Educación Cívica, como es el caso de “Ángeles”<sup>55</sup>, quien sostiene que “La educación moral está muy apegada a lo que es la religión, mientras que la educación cívica se apega más a lo que es la identidad nacional y la identidad como ser humano”.

Lo anterior nos vuelve a remitir a la contradicción en la que cae esta estudiante: si la educación moral está ligada a los preceptos religiosos, sea cual fuere la religión

---

<sup>54</sup> Véase el caso No. 10 en las Tablas de Respuesta pertenecientes a la Entrevista aplicada a los alumnos de Séptimo Semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, impartida en la B.E.N.M.

<sup>55</sup> Véase el caso No. 10 en las Tablas de Respuesta pertenecientes a la Entrevista aplicada a los alumnos de Séptimo Semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, impartida en la B.E.N.M.



que se practique, y por otra parte, la educación pública en México es de carácter laico, entonces esto quiere decir que la educación pública en nuestro país carece totalmente de aspectos morales. Lo cual, sabemos de antemano que no es así, simplemente quisimos remitir a este ejemplo para hacer énfasis en la confusión que prevalece en algunas de las respuestas que obtuvimos al aplicar la entrevista en cuestión. Incluso, en varios alumnos entrevistados del Séptimo Semestre, sigue prevaleciendo la idea de que la Educación Moral debe darse en el seno familiar, liberando así a la Escuela de toda responsabilidad al respecto.

Por nuestra parte, en el presente trabajo se abordó el tema de la Educación Moral con base en las propuestas de Émile Durkheim, Jean Piaget y Lawrence Kohlberg. Con base en las afirmaciones que Durkheim hace en su obra *La Educación Moral*, vimos que la Educación Moral es un proceso con vistas a desarrollar en el niño, de manera integral y con los medios adecuados, una serie de disposiciones generales que pueden ser susceptibles de aplicarse a situaciones distintas siguiendo la naturaleza de las relaciones humanas. Aprender a conducirse moralmente respetando las reglas establecidas es la función de la Educación Moral.

Para Durkheim es cierto que en la familia se brinda educación moral al niño, pero se trata de una educación moral que sólo puede funcionar dentro del marco familiar, pues las relaciones que ahí se establecen están mediadas por la afectividad entre los miembros del mismo, cosa que no sucede en el plano de lo social, por lo tanto, la familia es un órgano incapaz de educar al individuo para su desenvolvimiento en la sociedad. De ahí que una educación moral que logre constituir en el individuo una conciencia de Deber hacia los miembros de la sociedad en que vive, es función exclusiva del medio escolar. Para Durkheim, el deber moral de la escuela consiste en formar la voluntad del hombre<sup>56</sup>.

En el caso de la obra de Jean Piaget en lo que refiere al tema de la Educación Moral, este autor considera que lo que debe tenerse en cuenta primordialmente para educar moralmente a un individuo, es que la realidad moral no es innata, porque con lo único que nace el ser humano es con disposiciones (como las

---

<sup>56</sup>DURKHEIM, Emilio. *Op. cit.* Primera Parte. *Passim*.

raíces de la sociabilidad, de la imitación, etc.), por ello, lo que resulta importante en materia de educación moral es conocer las disposiciones del niño.

Como las disposiciones en el niño permanecen latentes, es necesario que sean despertadas a través de la acción que ejerce sobre el niño la disciplina normativa gracias a la socialización. La personalidad del niño dependerá de la educación moral que se le dé. Así mismo, Piaget reconoce dos tipos de respeto: uno que es unilateral y otro que viene siendo mutuo.

La moral que resulta del respeto unilateral es esencialmente heterónoma, y por otra parte, la moral que tiene su base en el respeto mutuo conllevará a relaciones de cooperación entre los individuos. De esta manera, para Piaget el fin legítimo de la educación moral no viene a ser otro más que desarrollar personalidades autónomas aptas para la cooperación.<sup>57</sup>

Lawrence Kohlberg continuó la obra de Piaget en lo tocante al tema de la Educación Moral. Kohlberg conoció ampliamente los postulados de Piaget y partió de ellos para demostrar que era posible clasificar los niveles de razonamiento moral en el niño en seis etapas, constituyendo así, su teoría cognitivo – evolutiva de la moralización. Kohlberg atribuye una responsabilidad cuantiosa a la escuela en materia de educación moral, puesto que reconoce como su principal función el mantener y transmitir los valores consensuales legitimados por el marco social al que pertenece el individuo. Para Kohlberg, toda la educación moral en el terreno escolar se da en íntima relación con las asignaturas que se abordan en todas las clases, demostrando así la importancia del currículum oculto. También se postulaba en contra del adoctrinamiento, es decir, de los discursos sobre moral que únicamente se quedan en ejercicios retóricos y no van más allá de un mero sermón impositivo. Para Kohlberg, la Educación Moral es un proceso que se vive.<sup>58</sup>

En lo que atañe al tema de la Educación Cívica, los autores con que hasta el momento hemos fundamentado las tesis sobre Educación Moral, no abordan

---

<sup>57</sup>PIAGET, Jean. *Op. Cit.* Capítulos I, II y III. *Passim.*

<sup>58</sup>KOHLBERG, Lawrence. *Op. Cit.* *Passim.*

concretamente este tópico, sin embargo, cuando se hizo la comparación entre las respuestas de los estudiantes a las entrevistas que se les aplicaron y lo que establece el currículum formal en materia de formación valoral y moral, encontramos en una de las obras que se propone como bibliografía complementaria, a la *Enciclopedia General de la Educación*. En dicha obra se aborda el tema de la Educación Cívica, entendiendo a ésta como la posibilidad de que los alumnos se involucren, ya sea de manera individual o de manera colectiva, en proyectos sociales que les motiven a adquirir mayor responsabilidad hacia los demás.

Claro todo esto involucra un conocimiento que los niños deben adquirir con respecto a la historia del país, de sus instituciones, a la naturaleza de la constitución que le rige, etc. Sin embargo, todas estas actividades deben tener como principal finalidad afirmar el compromiso social<sup>59</sup>.

Todo lo expuesto arriba nos remite a pensar que realmente son numerosos los aspectos que deben contemplarse si es que realmente se quiere educar moralmente a un niño, el problema consiste precisamente en que los estudiantes de la Lic. en Educación Primaria (por lo menos los que tomamos como muestra para el presente estudio) no poseen los elementos teóricos que los lleven a conocer y a reflexionar sobre estos aspectos. No se puede esperar que un docente sólo se deje guiar por principios intelectuales que aluden únicamente al sentido común o a las concepciones del vulgo.

El docente debe estar preparado para poder enfrentar con éxito las múltiples situaciones que vive a diario en el aula, y la teoría significa para ello, un elemento importante que no puede obviarse bajo ninguna circunstancia.

#### **f) Rubro 6.- Sobre la idea de “Educación en Valores”.**

A los alumnos de Séptimo Semestre se les preguntó qué es la Educación en Valores y cuáles con las condiciones que propician la educación en Valores. Al respecto, la gran mayoría respondió que la Educación en Valores consiste en

---

<sup>59</sup>*Enciclopedia General de la Educación*. Tomo II: “Educación en Valores”; (Barcelona; 1999). p. 1548.

educar de una forma integral, en promover una conciencia social sana, en lograr que los educandos interioricen los valores.

Hay casos en los que los alumnos afirman que “no existe una Educación en Valores” y que “Educación y Valores son la misma cosa”.

Por su parte, la mayoría de los estudiantes entrevistados considera que las condiciones que hacen propicia una educación en valores son, principalmente: un buen ambiente en el aula, es decir, un ambiente que ayude a desarrollar la autoestima en los niños, un ambiente donde se fomente la responsabilidad de todos los agentes que intervienen en el proceso educativo: padres de familia, maestros y alumnos; un ambiente donde exista un clima de respeto, de cooperación y tolerancia.

Nosotros hemos fundamentado nuestras afirmaciones sobre educación en valores, con base en la obra de la Dra. María Teresa Yurén Camarena *Ética, valores sociales y Educación*. En dicha obra se plantea que la Educación en Valores consiste en la internalización que haga el individuo, de normas legítimas que a su vez, llevan valores implícitos, así mismo, es también la transmisión de saberes referidos a valores. Una “educación” que no contemple los valores, no puede llamarse a sí misma Educación. La Educación en Valores es una formación del individuo en el terreno de lo moral, y dicha formación supone que el individuo se constituye a sí mismo a partir de las objetivaciones que haga de la realidad en que vive. Educar en Valores, no es adoctrinar, sino potenciar las capacidades del hombre para que pueda valorar las situaciones que se le presentan cotidianamente, desde una perspectiva moral.

Ahora bien, sobre las condiciones que propician una Educación en Valores dentro del marco escolar, los alumnos entrevistados describen elementos constitutivos, más no las condiciones bajo las cuales se da el proceso al que nos referimos en este punto.

Por su parte, la Dra. Yurén Camarena explica que una de las condiciones que deben existir en la escuela para que se pueda dar una Educación en Valores tal y como la concibe ella, consiste principalmente en que exista un clima de igualdad ante la ley y de igualdad de derechos; así mismo, son necesarios métodos pedagógicos

que faciliten el aprendizaje a los educandos, no sólo para el desarrollo intelectual, sino también para el desarrollo moral.

También son necesarios contenidos educativos presentes en el currículum formal que permitan fortalecer la base de disposiciones cognitivas y actitudes orientadas hacia los valores, y de igual forma, aparece como indispensable el hecho de que la escuela deje de lado su estructura autoritaria, pues en un clima de represión será imposible que el niño pueda interiorizar valores como la justicia, la tolerancia, la solidaridad, etc.

Si el niño siente que la autoridad no tiene respeto por estos valores en tanto tengan que ver con él, pronto entenderá a estos como simples fórmulas retóricas, o como normas impuestas desde el exterior, que carecerán de sentido.

Para que pueda ser posible la Educación en Valores es necesario que exista diálogo y consenso entre las generaciones que educan y las generaciones que son educadas.

De lo contrario, la coerción puede derivar en dos vertientes, a saber, la primera, en una total sumisión del individuo que terminará desarrollando una moral heterónoma, o la segunda, que nos mostraría a un individuo rebelde y contestatario, pero sin que por ello sea crítico y autónomo.

La Educación en valores es una tarea sumamente importante, porque de ella depende que en el hombre se forjen las estructuras culturales que han de darle forma a su futuro.

Aquí concluye el análisis comparativo que expone por rubros las similitudes y diferencias que guardan entre sí las respuestas aportadas por los estudiantes y lo que la Filosofía de la Educación, contemplan respectivamente sobre los conceptos abordados.

Es posible observar que la teoría a la que se hace referencia a lo largo del presente estudio, aporta elementos indispensables para reflexionar sobre la práctica pedagógica en lo que concierne a la formación moral y valoral de los educandos; elementos que sin duda, en su gran mayoría se ausentan de las concepciones que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria aportaron durante la entrevista que les fue aplicada.

Por lo demás, también resulta indispensable contemplar, desde la perspectiva del currículum formal, las deficiencias que pudieran contribuir a que los estudiantes normalistas desconozcan en su mayor parte nociones tan importantes sobre su futura práctica profesional.

En el siguiente apartado, se propone un análisis de las características del currículum formal que funge para la Licenciatura en Educación Primaria con respecto a la enseñanza de los valores en la formación docente de los estudiantes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

### **5.2.2 La Estructura Curricular de la Licenciatura en Educación Primaria: Análisis a partir de la propuesta expresada en los programas de las asignaturas que directamente intervienen en la formación moral y valoral de los estudiantes normalistas.**

En el Capítulo III de este estudio se aborda la descripción de la propuesta curricular de la BENM en lo tocante a las asignaturas que directamente tienen relación con la Formación Valoral y la Educación Moral de los futuros profesores de Educación Primaria. Se describe brevemente la estructura del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, así como también las características principales de las asignaturas “Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano” y “Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I y II”.

El objetivo del presente apartado consiste en encontrar las cuestiones que posiblemente, pudieran intervenir a partir de la estructura curricular de la BENM, para que los estudiantes que entrevistamos presenten fallos en la comprensión de los principales aspectos que atañen al compromiso que en materia Moral y Valoral, tienen como futuros profesionales de la Educación. Lo anterior, se realizará con base en los aspectos abordados en el Capítulo I de esta tesis: “Currículum y Valores en la Educación”.

Como recordaremos, al principio del capítulo III, se empieza a describir la importancia de César Coll como teórico del currículum. Así mismo, se vio en la obra de César Coll que el currículum puede entenderse como un instrumento en el

que se concretan y toman forma varios principios que, en su conjunto buscan guiar al sistema educativo. De esta manera, el currículum puede verse como un eslabón que une de un lado la propuesta teórica de los contenidos de aprendizaje y, del otro, la acción pedagógica que llevará tales contenidos a la acción en el aula. Obviamente, no se trata aquí de hacer encajar la propuesta curricular de la BENM con las definiciones teóricas sobre el currículum, puesto que, las condiciones de tiempo y espacio en la educación, hacen del currículum y de su definición, una cuestión de contexto.

Únicamente buscamos tomar como referente, aquellos aspectos descritos por los teóricos del currículum a los que hemos recurrido en el presente trabajo, que nos permitan dar cuenta de algunas situaciones que no se cumplieron y, por las cuales, los estudiantes que entrevistamos se encuentran tan confundidos en lo tocante al tema de la educación Moral.

Así, encontramos que para Coll, el currículum debe cumplir varias funciones, entre ellas, la de orientar la acción docente de tal manera que permita al docente hacer uso de su creatividad para no terminar siendo un mero ejecutor de instrucciones preestablecidas.

Entre los principios que Coll establece para orientar el Diseño Curricular se encuentran algunos, que, hemos podido observar, no se concretaron en el caso de los estudiantes que entrevistamos, a saber:

- a) Coll dice que las experiencias formales de aprendizajes deben repercutir directamente sobre el desarrollo personal del alumno, pero para que esto sea posible, es necesario que el alumno posea conocimientos previos que le permitan tener un referente para asimilar y acomodar (en el sentido piagetano) las nuevas estructuras de conocimiento. Al respecto, en este punto cabe mencionar por nuestra parte que, pudiera pensarse que los estudiantes de la BENM (por lo menos la muestra de alumnos que entrevistamos), no tenían ese precedente, puesto que sus respuestas no incorporaron ninguna noción de orden teórico, sino más bien de sentido popular. Si

hubiesen tenido por lo menos una estructura de aprendizajes previos en materia teórica, hubiesen hecho mención al respecto, cosa que no ocurrió más que un mínimo porcentaje de la muestra.

- b) Para Coll, uno de los aspectos más importantes a considerar en el diseño curricular es que los aprendizajes que se den en el aula sean también significativos. Sin embargo, pudimos observar en los apartados anteriores, que, como mencionamos arriba, los alumnos sólo contestaron con base en su sentido común, sin incorporar ninguna noción que evidenciara que, los contenidos abordados en las asignaturas correspondientes al tema que estamos abordando, habían modificado sus estructuras de pensamiento.
  
- c) Coll establece como condición para que el aprendizaje sea significativo que, es necesario que el contenido que se le presente al alumno también sea de carácter significativo, de tal manera que el educando no sólo se limite a memorizar conceptos, sino que, también se sienta motivado a establecer alguna relación entre la información nueva que se le presenta y los conocimientos que ya posee de antemano. Aquí podemos agregar que los alumnos que entrevistamos, para empezar no sólo no revisaron las obras que nosotros consideramos como pilares en la educación moral, sino que tampoco vieron, en su gran mayoría, las obras propuestas por la bibliografía complementaria establecida en los programas de estudio correspondientes. Aquí, el problema se inscribe en dos partes: la primera contempla el hecho de que los programas de estudio de “Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano” y “ Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I y II” no contemplan, por lo general, la revisión de obras de primera fuente, sino que remiten al educando a revisar fragmentos de obras que otros autores escriben para abordar determinada teoría que



corresponde a otro teórico; y la segunda, que nos lleva a considerar en el plano del currículum real, que estos contenidos propuestos (aunque fuesen de segunda fuente) tampoco fueron revisados por los alumnos, y suponiendo que así hubiera sido, no se llevó a cabo ningún aprendizaje significativo.

- d) Coll añade que también es necesario que se haga una revaloración del papel que desempeña la memoria en el aprendizaje escolar, entendida ésta no como una repetición mecánica, sino como una memorización comprensiva de los aspectos que resultan primordiales en una propuesta de aprendizajes específica. En lo que concierne a nuestro análisis, cabe señalar que esta memorización comprensiva tuvo muy poca injerencia en los alumnos que entrevistamos, puesto que cuando se les cuestionó sobre conceptos clave (como el concepto de Educación, el de Moral, el de Ética, el de Currículum Oculto) muy pocos pudieron acceder al significado de los mismos.
- e) Por último, Coll rescata la importancia de entender, como el objetivo principal de la educación escolar a la modificación de esquemas de conocimiento. Es decir, que el educando, una vez que ha podido enfrentar al conocimiento, construirlo y volverlo significativo para sí mismo, es capaz de argumentar con base en los aprendizajes adquiridos, de una manera distinta a quien no posee esos aprendizajes. Esto, a saber, no ocurrió en la mayoría de los casos que entrevistamos, pues, volvemos a hacer énfasis en el hecho de que la mayoría de las argumentaciones de estos estudiantes se ubicaban en un lenguaje y una lógica popular, más que de futuros profesionales de la Educación.

Ahora, con base en la distinción que César Coll hace entre currículum abierto y currículum cerrado, podemos concluir que la naturaleza del currículum formal que opera en la BENM, desde lo general expresado en el Plan de Estudios, hasta los aspectos específicos de los programas de las asignaturas que tomamos como referentes para efectos del presente trabajo, es de carácter cerrado, puesto que, a pesar de que los objetivos de aprendizaje están alienados con el nombre de “propósitos” la verdad es que no dejan de aludir a conductas observables, así como tampoco se deja de lado la especificidad del abordaje de los contenidos y de las actividades de aprendizaje, que si bien, se estipula en la introducción del Plan y los Programas de Estudio que todo lo propuesto allí es de carácter flexible, la verdad es que terminan reduciendo todas las temáticas a abordar en bloques que se inscriben de manera uniforme presentando un contenido homogéneo, que no toma en cuenta el contexto en el que se lleva a cabo el proceso enseñanza – aprendizaje. El problema de que el currículum formal de la BENM sea de carácter cerrado, consiste principalmente en que, al no tomar en cuenta la singularidad de cada grupo de aprendizaje y la individualidad de cada educando, resulta casi imposible que los alumnos puedan construir conocimientos en materia de Ética, Valores y Moral, dado que este tipo de aprendizajes necesitan recurrir de manera efectiva a la subjetividad de cada individuo para hacer significativo el conocimiento que se construya al respecto.

Por supuesto que implementar un currículum de carácter abierto resultaría más difícil de lograr, mas, no porque no fuese funcional o útil, sino porque ello supondría un mayor esfuerzo por parte de los profesores de la BENM, y probablemente también un nivel superior al que se tiene hasta el momento en dicha institución.

Por su parte, vimos también con Stephen Kemmis la propuesta de la teoría crítica del currículum, que al igual que la de Coll, descarta que el Diseño Curricular quede sólo en manos de planificadores ajenos al proceso educativo en las aulas, aunque por otra parte, tampoco está de acuerdo con que la planificación quede

exclusivamente a cargo del profesor, sino que propone que todo sea un trabajo conjunto en donde intervengan todos los agentes involucrados en dicho proceso. Así mismo, Kemmis propone que en la teoría crítica del currículum se dé con base en el razonamiento dialéctico, el cual puede muy bien derivar en un análisis de lo que se da en el plano de lo real y lo que se da en el plano de lo formal.

De igual forma, con Kemmis hemos podido revisar que la teoría crítica del currículum examina cómo está estructurada la sociedad y de qué manera se operan en ella las injusticias, pero además responde críticamente, argumentando desde una perspectiva social y educativa que, la injusticia en espacios educativos escolares y sociales, en estrecha relación con los aparatos del Estado, debe ser objeto de análisis por parte de los individuos implicados en el proceso educativo, para que así, la educación cumpla también con su función de transformación del orden establecido hacia el progreso social.

Es evidente que el currículum formal de la Licenciatura en Educación Primaria no posee una estructura crítica en su planeación, de lo contrario, se incorporarían, por lo menos, en la bibliografía complementaria, obras que lleven al razonamiento crítico al estudiante y al profesor. De ahí que no encontremos en la bibliografía propuesta para las asignaturas de “Bases Filosóficas...” y de “Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria” obras de autores como Nietzsche, o Wilhelm Reich, tan necesarias para enfrentar con una visión crítica al orden conservador que nos gobierna, porque claro, ello supondría echar abajo toda la estructura tradicional y coactiva que se tiene al interior de la BENM y en un plano más allá: implicaría formar conciencias que se revelen contra el orden social conservador, contra su moral heterónoma y contra los medios por los cuales hasta ahorita subsiste la sumisión del pueblo al Estado que sólo busca perpetrar sus intereses económicos, políticos y sociales.

Por último, en lo tocante a la teoría de Kemmis, cabe mencionar que este autor reconoce que el problema central en la educación contemporánea estriba en que es necesario reconocer el imperativo moral de establecer normas adecuadas que orienten y regulen a la sociedad en lo referente a la educación de sus miembros;

así como también, comprender cómo es que estas normas son transgredidas por las propias instituciones y organizaciones de la sociedad. En este punto resulta prudente mencionar, que desde la perspectiva del currículum Real, ocurre un escisión entre los preceptos morales que se supone deben orientar la acción educativa de los profesores normalistas, y lo que realmente ocurre en la práctica.

Para constatar lo anterior nos remitimos a citar el caso de la alumna “Minerva” en las Tablas de Respuesta<sup>60</sup>, en donde se describen, por parte de esta estudiante, una serie de arbitrariedades cometidas al interior de la BENM, desde violaciones a la Ley General de Educación, hasta transgresiones a los valores humanos más importantes como son: la Honestidad, la Democracia, la Libertad, etc. Aquí, es posible observar que la teoría en cuanto a Educación Moral se queda en el plano del discurso, que incluso se inscribe en una “doble Moral”.

En el caso de la propuesta de Shirley Grundy, conviene recordar que con ella vimos que el currículum se encuentra determinado por tres tipos de intereses cognitivos, que orientarán la planeación y la puesta en práctica del mismo. Estos tres tipos de intereses cognitivos son: el Interés Técnico, el Interés Práctico y el Interés Emancipador.

El interés técnico se caracteriza porque en él, el profesor busca ver en los estudiantes un producto: el producto de la acción que el profesor ejerce sobre los alumnos. Así mismo, cuando los profesores no pueden hacer una instrumentación didáctica de los programas de estudio que les imponen, se carece de creatividad y eso es condición apremiante para que el interés que se realice sea de carácter técnico. Otra de las características del currículum informado por el interés técnico, consiste en que los objetivos que orientan la acción educativa deben ser específicos y redactados con claridad, para que los resultados obtenidos sean lo más previsible posible. De igual forma, en un currículum orientado por el interés técnico no tiene cabida la naturaleza política de la evaluación. De tal suerte que lo único que se utiliza para comprobar que el alumno posee las competencias

---

<sup>60</sup>Véase el caso No. 9 de las Tablas de Respuesta de la Entrevista aplicada a los alumnos de Quinto Semestre de la Lic. en Educación Primaria que se cursa en la BENM, concretamente en la pregunta 21: “¿Qué es la Democracia?”.

necesarias no va más allá de una medición orientada por fines de certificación. La principal finalidad del interés técnico, consiste en homogeneizar y controlar procesos.

Dadas las características del interés técnico que acabamos de exponer<sup>61</sup>, cabe señalar que el interés que orienta el currículum formal de la Licenciatura en Educación Primaria, se inscribe en este plano, puesto que:

- Los objetivos de aprendizaje expresados como “Propósitos” en los programas de las asignaturas que nos atañen para efectos del presente estudio, están redactados de tal manera que evidencian la búsqueda de lograr un conocimiento claro, uniforme y previsible en los estudiantes. Se busca un “producto”.
- No existe evidencia de que en las actividades de aprendizaje que se proponen al final de cada bloque de los programas de estudio, exista una evaluación orientada al cuestionamiento crítico de los contenidos que se abordaron.

Un interés técnico por lo general siempre predomina en instituciones de carácter público, y la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, por lo que hemos visto, no es la excepción.

Con la propuesta de Alicia de Alba, es posible ver por qué el currículum de la BENM se encuentra orientado por un interés Técnico, y es debido a que en una sociedad como la nuestra, capitalista, de orden conservador, los criterios que orientan la acción son los de eficiencia y efectividad, es por ello que todo análisis que gire en torno al cuestionamiento crítico de la política escolar resulta inoperante en este tipo de instituciones.

El currículum formal de la Licenciatura en Educación Primaria, por lo menos a juzgar por la muestra que retomamos en el presente estudio para conocer sus implicaciones en lo que refiere a la formación moral de los estudiantes

---

<sup>61</sup>Tanto el interés Práctico como el interés Emancipador y las características correspondientes a cada cual, ya fueron expuestos en el Capítulo III del presente trabajo: “Currículum y Valores en la Educación”.

normalistas, no sólo produce escisión entre la teoría y la práctica, entre la planeación y la acción (pues todo esto se evidencia desde el momento en que los mismos alumnos no han incorporado los aprendizajes propuestos en los programas de las asignaturas que nos atañen en este análisis), sino que además no contempla aspectos indispensables para la formación de individuos autónomos, críticos del orden social conservador, libres y democráticos, ya que da por supuesto el hecho de que los estudiantes ya poseen una formación moral y no necesita ahondar más en ello, de tal manera que se reduce a enfocar sus energías a abordar los aspectos didácticos y metodológicos de la enseñanza de los valores en los niños y su formación moral. No se puede dar lo que no se tiene bien constituido, no se puede enseñar lo que no se conoce.

En el programa de “Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano” únicamente se centra la atención en hacer que los alumnos conozcan las premisas filosóficas que orientan el sistema educativo del país, que conozcan la legislación en materia de educación así como la historia de cómo se llegó a conformar el Artículo Tercero Constitucional y las orientaciones que de él se desprenden para el ejercicio educativo en México. Sin embargo ¿Dónde se aborda la naturaleza filosófica, ética, moral y axiológica de tales principios? Ninguna parte del programa la contempla. Se da por entendido que los estudiantes tienen pleno conocimiento de lo que son valores como la justicia, la democracia, la tolerancia, la pluralidad, etc. y sin embargo no es así (por lo menos eso constata la muestra a la que se aplicó el instrumento en el que se fundamenta el análisis del presente trabajo).

Precisamente porque esta asignatura se divide en tres planos, a saber: el filosófico, el legal y el organizativo, no se da el espacio suficiente a que se aborden estos supuestos con mayor profundidad, con mayor significatividad, e incluso con mayor secuenciación entre los tres planos que comprende.

Por su parte, en las asignaturas de “Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I y II”, se estipula en el Plan de Estudios que, la finalidad de ambos cursos es “lograr que los futuros maestros adquieran la capacidad y la sensibilidad necesarias para fomentar en sus alumnos la formación de valores personales

firmes y de normas de convivencia basadas en la responsabilidad, el respeto y la tolerancia, en el espíritu laico y nacionalista que expresa el Artículo Tercero Constitucional<sup>62</sup> Una vez más aquí el problema se hace presente desde que se plantea que la finalidad de ambos cursos consiste en que los futuros profesores adquieran la capacidad de fomentar algo que no se ha preocupado el currículum por enseñarles primero a ellos. Por otra parte, lo que se pretende es que puedan enseñar los valores a los que se hace referencia en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como una mera transmisión de conocimientos, porque en ninguna parte de los programas ni del Plan de Estudios se contempla la posibilidad de que los estudiantes normalistas aprendan a cuestionar qué tan legítimos y qué tan vigentes se encuentran esos valores a los que se hace referencia.

Claro, ello supondría, dado el caso, que se pusiera en tela de juicio lo que al Estado le conviene mantener como estructura inalterable. Sin embargo, un currículum que regula y prevé que toda crítica al orden social establecido se vea nulificada a través de estrategias hegemónicas, no será jamás un currículum orientado hacia el interés emancipador, como lo vimos en Kemmis, y jamás podrá potenciar en el individuo la humanidad a que tanto se hace alarde en el discurso.

Mientras que el currículum formal que orienta las acciones educativas de la BENM no modifique estos aspectos, al mismo tiempo que se transforme la manera en que se vea concretada la planeación en el currículum real, no podrá darse en los estudiantes normalistas una verdadera formación moral y valoral.

---

<sup>62</sup>*Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria*. Secretaría de Educación Pública, (México; 1997). p. 89.

## **CONCLUSIONES.**



## CONCLUSIONES.

En el instrumento que se aplicó a la muestra de alumnos, hubo una pregunta, cuyas respuestas no analizamos en los apartados anteriores; se les interrogó a los estudiantes sobre si consideraban que los profesores que han tenido en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros habían promovido su formación moral en un sentido amplio.

Dejamos este punto de los resultados obtenidos en las Tablas de Respuesta hasta el final, para exponer durante las conclusiones cómo es que viven los alumnos el proceso educativo en las aulas, porque esas respuestas dan cuenta por sí mismas de las arbitrariedades que, en su gran mayoría se cometen al interior de la BENM. Los estudiantes de Primer Semestre que fueron interrogados a este respecto consideran por un lado, que tienen profesores buenos, que les hacen sentir el compromiso que adquieren al estudiar para ser profesores de Primaria; sin embargo, también hay quienes afirman que sus profesores tienen una doble moral, puesto que les exigen que cumplan con determinados requisitos que ellos, como maestros no cumplen ante el grupo, ¿Dónde está la democracia ahí? ¿Dónde quedan las nociones de respeto mutuo, de libertad, de honestidad?

En el caso de las respuestas de los alumnos de Quinto Semestre interrogados al respecto también se dividen las opiniones, sin embargo se observa una tendencia mayor de los alumnos que consideran que sus profesores no promueven en ellos ninguna formación moral, ya sea porque sienten que no los apoyan en el proceso educativo, o porque sienten que los contenidos que abordan sus profesores de “Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano” y “Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I y II”, realmente no tienen mucha relación con lo que implica la naturaleza de dichas asignaturas.

Por su parte, los estudiantes de Séptimo Semestre se inclinan todavía más a afirmar que son muy pocos los maestros que se han preocupado por formarlos como futuros profesores con valores y ética profesional.

Estos alumnos por los que más antigüedad tienen en la institución, han podido observar a un mayor número de maestros en sus clases, se han percatado de la

doble moral que persiste en muchos de sus profesores, y observan con tristeza, indignación y decepción que muchos de ellos no se preocupan por ofrecerles una clase de calidad, interesante, útil para el trabajo que en un futuro próximo van a desempeñar.

Estos testimonios constituyen la parte más trascendental que termina de evidenciar el grave problema que ocurre al interior de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, un problema que puede ser identificado desde los siguientes planos:

- Un currículum formal que no responde a las necesidades de formación en valores para los futuros profesores de Educación Primaria, debido a que desarticula la planeación y la acción y produce la disociación entre Teoría y Práctica, evitando así que los aprendizajes propios y constitutivos de la formación moral de los educandos, sean significativos.
- Un currículum real que poco tiene que ver con la propuesta de aprendizajes expresada en los programas y el Plan de Estudios; y que, al mismo tiempo presenta una ruptura total con lo que en materia filosófica se espera del compromiso que adquiere todo aquel individuo que pretende dedicarse a ejercer su acción en el mundo desde el plano educativo.
- Estudiantes que egresarán de la Licenciatura en Educación Primaria sin mayor conocimiento sobre lo que implica la Ética, la Moral, los Valores y la Educación, que el que se adhiere a sus definiciones con base en el sentido común, en la conceptualización popular. Al no incorporar teoría en el campo de la Filosofía de la Educación, la reflexión sobre la propia práctica pedagógica y la acción docente, se ve mermada y obstaculizada, generando a su vez los numerosos problemas que enfrenta la educación en México en nuestros días.

- Un currículum orientado por un interés técnico que niega toda posibilidad de crítica y cuestionamiento en la constitución moral de los futuros profesores de Educación Primaria, quienes terminarán convirtiéndose en meros reproductores de la ideología Estatal y del orden social conservador. Estos profesores, al no poder hacer una lectura crítica de la realidad en la que están inmersos como docentes, tampoco serán capaces de fomentar la creatividad y el espíritu crítico en sus futuros alumnos, y la niñez mexicana se verá destinada a reproducir siempre lo que la mera transmisión de valores les dejará con base en la constitución de una ideología heterónoma, acrítica y servil, y la sociedad, en su gran mayoría observará un retraso significativo en el progreso de sí misma, debido a que la Educación no ha cumplido su labor de Transformación.

Como ya se ha mencionado, no es posible enseñar lo que no se conoce. Un docente que no pueda hacer un ejercicio reflexivo sobre su labor como guía en la formación moral de un individuo, de una colectividad, que no sea capaz de revisar las diversas propuestas que los teóricos de la Educación, de la Psicología del Aprendizaje, del Currículum y de la Filosofía de la Educación, no puede contar con los elementos suficientes para analizar la realidad educativa que vive. Porque la importancia de la Teoría no sólo radica en el plano de lo hipotético, por el contrario, como afirma Durkheim: La Teoría sin la Práctica deriva en mero discurso, y la Práctica sin la Teoría degenera en un vulgar empirismo. Es bien conocido, que los profesores normalistas deprecian el valor de la Teoría, argumentando que nada de ella puede aplicarse a la práctica esperando obtener los resultados previstos por los autores; esto sucede, precisamente porque se tiene una concepción errónea de la utilidad del plano teórico. La teoría no es una receta que produce siempre y bajo cualquier circunstancia los mismos resultados. Para interpretar una teoría es necesario tener capacidad de contextualización, capacidad abstracción, capacidad de concreción de sus elementos para poder ubicarlos en la realidad específica que se vive.

Mientras los estudiantes normalistas carezcan de aprendizajes significativos en materia teórica, no será posible que encuentren las soluciones más adecuadas a los problemas a los que se enfrentarán en su futura práctica profesional.

Es importante que la formación docente que se dé a los estudiantes normalistas contemple la posibilidad de incorporar la teoría en aprendizajes significativos, sobre todo en el plano de la formación moral y valoral. Para ello, consideramos indispensable una reestructuración de todo el currículum, es decir: una reestructuración del currículum formal y del currículum real, una reelaboración en las estrategias didácticas que traducen la planeación en acción, todo ello a partir de una evaluación docente que verdaderamente dé cuenta de los elementos que están fallando en la actividad del profesor de Escuela Normal.

Se trata de incorporar la visión del interés emancipador en el currículum, en donde se otorgue prioridad a la negociación dialéctica que pueda ocurrir entre el profesor y el alumno, es decir, en donde no sólo se de prioridad a la reorganización de experiencias de aprendizaje en el alumno, sino que además, se retomen estas experiencias (tanto del alumno como del profesor), y con base en el diálogo, la negociación y el consenso, puedan ser susceptibles de reconocerse como problemáticas.

Pero al mismo tiempo, también es menester que no ocurra una escisión entre la reestructuración del currículum formal y el real, porque de producirse esto, toda la actividad pedagógica al interior de la BENM, degeneraría en lo que Alicia de Alba reconoce como el Mito del Currículum, que ocurre, como ya mencionamos en el cuerpo teórico del presente trabajo, cuando en la planeación no es posible encontrar estabilidad y coherencia, de tal manera que todas las propuestas críticas implícitas en el currículum se inscriben en un dogma al cual se apegan los profesores y sólo terminan siendo meros ejecutores de programas de estudio.

Por la naturaleza histórica de la conformación de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, es posible afirmar que una reestructuración como la que arriba se propone, no puede dejarse solamente en manos de quienes pertenecen a su comunidad.

Como hemos podido constatar en el capítulo II referente a la historia de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, el criterio que ha orientado su práctica educativa a través de los años, cambia con cada periodo presidencial de nuestro país. Esto ha contribuido en buena medida a que se pierda el seguimiento que debería darse al problema de la formación de los futuros profesores de educación primaria.

Esta situación bien puede considerarse como uno de los factores determinantes que intervienen en la desarticulación que observamos en el plano del currículum de la institución en cuestión: la escisión entre lo real y lo formal.

De la misma forma, esta revisión del plano histórico dentro del cual se sitúa la Benemérita Escuela Nacional de Maestros junto a toda la enseñanza Normal nos permite ser testigos de que la estructura institucional del magisterio está politizada, y dentro de ella se ponen en juego numerosos intereses que tienen como finalidad última el poder político y el poder económico, dejando en última instancia la verdadera importancia de la significación que debería connotar la naturaleza del trabajo docente como tal.

Por lo tanto, lo que se requiere aquí, es que todos los profesionales de la educación interesados en el mejoramiento de la calidad del magisterio en lo que respecta a la Educación Normal, unan esfuerzos y se sumen al trabajo conjunto que supone la elaboración de propuestas para lograr erradicar los vicios propios de un currículum informado por un interés técnico, así como los obstáculos que supone la politización de grupos del magisterio divididos en una lucha por el poder.

Tanto los estudiantes como los egresados de la Licenciatura en Pedagogía, no pueden permanecer indiferentes por más tiempo ante la necesidad de intervenir en los procesos educativos que se dan en las aulas de las escuelas Normales.

Sabemos que el campo que abarca la educación es sumamente amplio para abordar en su problemática, sin embargo, la formación magisterial que tiene lugar en las Normales del país es uno de los principales problemas que los pedagogos no pueden pasar por alto, ni postergar por más tiempo.

La Educación Normal es el pilar y la base de todos los niveles de la Educación en nuestro país, puesto que es ahí donde se gestan los profesores que influyen en los procesos educativos de la niñez mexicana. Si estos profesores se forman con deficiencias, es muy probable que en el ejercicio de su actividad profesional dichas deficiencias perjudiquen en mayor o menor grado la conformación no sólo académica, sino también moral de todos los alumnos que tengan a su cargo. Un solo profesor de Educación Primaria, es capaz de intervenir positiva o negativamente, durante un año escolar, en la vida de treinta o cuarenta niños; si este profesor arrastra las deficiencias que hemos expuesto en este trabajo, entonces, no será difícil predecir que su acción docente representará una barrera grande entre los niños que tenga bajo su responsabilidad, y la conformación de estos niños como seres humanos autónomos, libres, con valores, con conciencia de otredad, etc.

Como consideración final, proponemos en un aspecto concreto, que la Universidad Nacional Autónoma de México, a través del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, se sume a esta tarea.

No se trata de hacer que los estudiantes normalistas modifiquen sus conceptos sobre valores para aprender los conceptos de otros teóricos, por el contrario, se trata de crear el ambiente propicio para que los estudiantes desarrollen un espíritu crítico y autónomo que les permita (a la manera en que Nietzsche lo propone) crear sus propias tablas de valores; valores que lejos de propiciar una subjetividad egocéntrica, logren inscribirse en una relación dialéctica en la sociedad.

El individuo crea sus valores, pero al mismo tiempo esos valores lo hacen hombre.

Los tiempos que vivimos exigen de nosotros, los profesionales de la Educación, que despertemos conciencias; ya no podemos permitir que las conciencias sigan dormidas, no es posible mantenernos indiferentes frente a la opresión, la violencia, la discriminación y todas las problemáticas que aquejan dolorosamente a la humanidad.

Para que haya un resurgimiento del hombre, como un ser capaz de pensar al mundo desde lo que es, resulta urgente intervenir directamente en los procesos de formación docente en nuestro país: mientras tengamos profesores que lo único que saben enseñar es la obediencia ciega y la sumisión como si se tratase de adiestrar animales de carga, en vez de educar seres humanos, entonces no habremos dado ni un solo paso hacia el progreso social.

En las aulas de nuestras primarias deben enseñarse muchas cosas, pero la más importante de ellas es que debe enseñarse al ser humano a VIVIR; y aquí, Nietzsche volvería a decir: Vivir es Valorar.

Si queremos una sociedad con valores, lo que necesitamos no es inculcarlos a ultranza en las mentes de las nuevas generaciones; por el contrario.

Lo verdaderamente indispensable consiste en enseñar a valorar, para que el hombre construya sus propias valoraciones y así, interiorice, con base en la razón y el entendimiento, valores éticos y humanos, que ya no serán nunca más una regla impuesta desde el exterior, sino que ahora emanarán de su interior, que es el único sitio en donde tiene lugar lo verdaderamente legítimo.

Hay muchos aspectos que desentrañar en lo concerniente a la educación Normal en nuestro País, hay mucho material de riqueza impresionante, sobre el cual se puede trabajar con miras a lograr la transformación anhelada que llevará por consecuencia una elevación de la calidad de la Educación en México para lograr el tan necesario progreso social.

En el presente trabajo se ha abordado tan sólo una pequeña instancia de las varias problemáticas que circundan el problema de la formación docente al interior de las escuelas normales de nuestro país, concretamente, el caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros; sin embargo, hay tantos ejes de reflexión sobre los cuales trabajar para mejorar la calidad educativa en este aspecto concreto. Si bien es cierto que nadie empieza su carrera magisterial con la intención de ser un mal maestro, también es verdad que muchos profesores han visto degenerar a lo largo de su vida su propia actividad docente. Muchos de estos maestros llegan a evidenciar una situación de angustia ante la imposibilidad de obtener los logros esperados en sus clases, así mismo, se desesperan al no

encontrar una solución a todos los problemas que les aquejan en el aula, con sus alumnos. Los docentes pasan así, de una situación de angustia y desesperación, a una situación de depresión y hastío y estas circunstancias que los desilusionan terminan generando en ellos una enorme frustración. No logran que los niños valoren lo que para ellos es valioso, pero al mismo tiempo no recurren a la reflexión teórica sobre estos aspectos porque piensan que lo que realmente importa en el quehacer docente es la práctica. Pareciera que han quedado abandonados en un laberinto de interrogantes y acciones fallidas. Cuando el docente no es capaz de encontrar una solución a sus problemas, aumenta su decepción y por consiguiente, su agresividad.

En mi caso particular, antes de empezar la investigación que aquí presento, me había preguntado un sinnúmero de veces el por qué los profesores cometían actos que escapaban a toda concepción humanista en la educación de sus alumnos. Cuando al fin hube terminado el trabajo que aquí presento, entendí que en realidad, ellos no son responsables directamente por los actos imprudentes que pudieran llegar a cometer en el aula, pues en realidad son sólo el producto de un sistema mal organizado que no les aporta los elementos necesarios para desempeñar efectivamente su trabajo. Estos maestros que ya en la práctica de su profesión se ven agobiados por múltiples situaciones, en realidad están pidiendo ayuda, aunque conscientemente algunos no lo reconozcan.

Piden ayuda porque lo que verdaderamente necesitan es una reorientación profesional, puesto que durante su formación se pasaron por alto muchos aspectos de gran importancia, muchos de ellos han quedado expuestos en este trabajo.

Bajo esta línea, el deber del pedagogo con respecto a la educación normal se inscribe en una amplia gama de posibilidades de análisis, que va desde aspectos concretamente didácticos, hasta la constitución moral de los estudiantes normalistas en tanto que son futuros profesionales de la educación, e incluso, me atrevería a proponer otras líneas de reflexión, como bien puede ser, por ejemplo, la investigación que se desprende a partir de la perspectiva del psicoanálisis en lo concerniente a la relación docente / alumno.



Sería sumamente enriquecedor para el pedagogo contemporáneo el conocer cuáles son los factores implicados en la constitución psíquica de los profesores y estudiantes normalistas, qué conductas neuróticas se proyectan en el aula, cómo marcan de por vida con sus acciones a los sujetos con los que interactúan en el proceso enseñanza – aprendizaje, etc.

La problemática docente a la cual hacemos referencia aquí, puede ser estudiada desde diversas perspectivas que se encuentran en estrecha relación con la Pedagogía, por ejemplo, también desde la perspectiva sociológica, la económica y la política también.

En suma, hay tanto por hacer. Sólo es cuestión de decidirnos a irrumpir en el silencio en el que hasta ahora se han mantenido la gran mayoría de los procesos de formación docente en la enseñanza normal.

Educar, como dice Paulo Freire, es tener esperanza en el futuro de la Humanidad. Pero... ¿qué ha pasado con los pedagogos a este respecto?... ¿Habremos perdido la esperanza en la Educación Normal? O será que apenas hemos iniciado un largo y doloroso camino que nos lleve hacia una reforma de todo aquello que se yergue como obstáculo en la educación humanizadora de nuestra sociedad.

No sabemos cuánto ha de tardar, cuán doloroso será ese recorrido, ni cuántas vidas costará una transformación de esa índole. Ni siquiera sabemos si ya ha comenzado en realidad, pero si es así, entonces que este trabajo sirva para preparar el terreno a los muchos otros que vendrán.

Y así, de esta manera concluimos esta exposición, con la esperanza de haber contribuido, aunque sólo fuere en mínima instancia, a desentrañar una de las miles problemáticas educativas que atestiguamos en la actualidad... tal vez, la más dolorosa, porque nos recuerda en manos de quiénes está la formación moral y valoral de los niños mexicanos, y con ello, el destino de toda una nación.

## ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS ALUMNOS DE PRIMER SEMESTRE DE LA BENM.

### PREGUNTA 1.

Pregunta No. 1.- ¿Cuáles son los principales valores que debe tener un buen docente para hacerse cargo de la educación de un grupo de niños?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA.
1	Masculino	17	Yered Ordoñez Navarro.	“Yo considero que entre los principales valores tiene que estar la Libertad, para que los niños se puedan expresar, el respeto hacia las diferentes habilidades que ellos tienen y uno de los más grandes, yo creo que es la Paciencia, porque los niños van desarrollando nuevas habilidades, entonces tenemos que tener mucha paciencia con ellos.”
2	Femenino	17	Saraím Zenteno Torres.	“Bueno, no siento que hay principales valores, siento que son todos los valores, ya que como docentes vamos a formar; entonces en la práctica, en la formación, necesitamos tener todos los valores para poder aplicarlos a los niños y que los niños aprendan esos valores.”
3	Femenino	19	Adriana Rojas Pérez.	“Yo pienso que los valores son el respeto, la tolerancia y ética profesional para atender a los niños, son para mí, los más importantes.”
4	Femenino	18	Gabriela Rubio Licona.	“Antes que nada, debe tener respeto y <i>concientización</i> acerca de qué es lo que va a realizar, porque la educación más que nada, no es como transmitir conocimientos solamente, abarca muchísimas cosas y entre ellas está el respeto, no a tu persona en sí, bueno obvio que sí, pero más que nada a lo que vas a realizar y eso ya se va a englobar tanto en ti como en los alumnos”.
5	Masculino	19	“Antonio”	“Yo creo que lo principal es la igualdad, la igualdad que debe tener el profesor para que no distinga a los niños, para él deben ser todos iguales. La tolerancia, debe haber tolerancia en un maestro para soportar las inquietudes del niño, porque los niños así son, inquietos por naturaleza, yo creo que son los dos valores más indispensables que el profesor debe tener.”

### PREGUNTA 1.

Pregunta No. 1.- ¿Cuáles son los principales valores que debe tener un buen docente para hacerse cargo de la educación de un grupo de niños?

<b>Caso</b>	<b>Género</b>	<b>Edad</b>	<b>Nombre</b>	<b>Respuesta</b>
6	Masculino	22	Héctor Ochoa.	“Respeto, Puntualidad, Compromiso, no sé... son los más importantes.”
7	Femenino	21	“Berenice”	“Bueno, primero yo digo que la Responsabilidad, el Respeto mutuo, el profesor tiene que estar abierto a todo, porque el docente no sabe todo, tiene que estar abierto a todo conocimiento.”
8	Femenino	18	Lisette Lilí Muñoz Tapia.	“Pues Respeto, Tolerancia, Amor.”
9	Femenino	20	Alejandra Tovar González.	“La humildad es uno de los valores que más debe resaltar. El respeto, la tolerancia.”
10	Femenino	19	Cristina López Cano.	“El docente debe tener Respeto, Tolerancia, Paciencia, Amor a los niños y a lo que está haciendo. Yo creo que esos son los valores más importantes.”

## PREGUNTA 2.

2. En tu opinión ¿Qué es la Justicia?

Caso	Género	Edad	Nombre	Respuesta
1	Masculino	17	Yered Ordoñez Navarro	“La Justicia es el poder ejercer lo correcto hacia los individuos, en este caso el poder decidir y el poder ver qué está bien y qué está mal.”
2	Femenino	17	Saraím Zenteno Torres	“La Justicia es como la aplicación de las reglas, como el aplicar bien las reglas, eso sería la Justicia.”
3	Femenino	19	Adriana Rojas Pérez	“Yo siento que la justicia es darle a cada quién lo que merece, de acuerdo a ciertas situaciones, no nada más darle la razón si está bien o está mal, sino también en cuestión material que es lo que cada quien se merece.”
4	Femenino	18	Gabriela Rubio Licona	“En mi opinión la justicia es darle a cada quién lo que le corresponde, sonaría a “equidad”, pero no, es dar, por ejemplo, si tú te mereces algo, dar... sí, dar a cada quién lo que le corresponde, lo que se merece.”
5	Masculino	19	“Antonio”	“Ahorita no tengo una idea exacta de lo que es.”
6	Masculino	22	Héctor Ochoa	“La Justicia es darle a las personas lo que merecen.”
7	Femenino	21	“Berenice”	“Pues la verdad no sé cómo definirla.”
8	Femenino	18	Lissette Lilí Muñoz Tapia	“La Justicia es actuar con igualdad.”
9	Femenino	20	Alejandra Tovar González	“Tengo la idea, pero no sé cómo expresarla.”
10	Femenino	19	Cristina López Cano	“La Justicia es dar a cada uno lo que le corresponde.”

### PREGUNTA 3.

Pregunta 3.- ¿Qué es la Educación?

Caso	Género	Edad	Nombre	Respuesta
1	Masculino	17	Yered Ordoñez Navarro	“Va a ser el proceso por medio del cual se va a desarrollar nuevas habilidades y nuevos conocimientos para que se puedan aplicar a la vida diaria.”
2	Femenino	17	Saraím Zenteno Torres	“La educación es la formación de alguien”
3	Femenino	19	Adriana Rojas Pérez	“Es una formación que dura toda la vida, la educación se da desde la casa y ya en la escuela se formaliza un poco porque se dan conocimientos significativos. Pero la educación son todos los conocimientos que va adquiriendo toda persona desde que nace hasta que muere.”
4	Femenino	18	Gabriela Rubio Licona	“La educación es una formación humana”
5	Masculino	19	“Antonio”	“Es la que nos lleva a un mejor desarrollo intelectual, moral y físico también.”
6	Masculino	22	Héctor Ochoa	“La Educación es el aprender día con día cosas que ni nos imaginamos que pueden existir.”
7	Femenino	21	“Berenice”	“Bueno, la Educación es la enseñanza que tiene el docente para los alumnos, partiendo del conocimiento del alumno y esto es para la vida cotidiana, para que lo pongan en práctica.”
8	Femenino	18	Lisette Lilí Muñoz Tapia	“La educación es el acto de transmitir conocimientos, valores y habilidades.”
9	Femenino	20	Alejandra Tovar González	“La educación es la formación que se le da a una persona.”
10	Femenino	19	Cristina López Cano	“La educación es un conjunto de normas y valores que se van adquiriendo en la familia, en la escuela y la comunidad”.

#### PREGUNTA 4.

Pregunta 4.- ¿Qué es la Ética?

Caso	Género	Edad	Nombre	Respuesta
1	Masculino	17	Yered Ordoñez Navarro	“La Ética pueden ser los valores y actitudes que se tienen hacia con las demás personas.”
2	Femenino	17	Saraím Zenteno Torres	“Es el cumplimiento de todas las reglas y las normas, como vendría siendo la aplicación de la justicia y todo eso.”
3	Femenino	19	Adriana Rojas Pérez	“Es ser responsable en tu trabajo y llevarlo a cabo de una forma responsable y con respeto.”
4	Femenino	18	Gabriela Rubio Licona	“La Ética es estar consciente de lo que vas a realizar y sobre todo tener un perfil de... así sea la profesión que sea estar consciente y llevarlo a cabo.”
5	Masculino	19	“Antonio”	“Es ser profesionales en todo sentido y asumir nuestra responsabilidad que tenemos.”
6	Masculino	22	Héctor Ochoa	“Ética es dar el respeto a las acciones de las personas.”
7	Femenino	21	“Berenice”	“La Ética es cómo el docente va a realizar la enseñanza hacia los alumnos.”
8	Femenino	18	Lissette Lilí Muñoz Tapia	“No sé.”
9	Femenino	20	Alejandra Tovar González	“Son los valores que tenemos.”
10	Femenino	19	Cristina López Cano	“Es la Ciencia que estudia las relaciones sociales.”

## PREGUNTA 5.

Pregunta 5.- ¿Qué es la Moral?

<b>Caso</b>	<b>Género</b>	<b>Edad</b>	<b>Nombre</b>	<b>Respuesta</b>
1	Masculino	17	Yered Ordoñez Navarro	“Es el respeto que tenemos entre nosotros, las actitudes que formamos.”
2	Femenino	17	Saraím Zenteno Torres	“Es como los valores que uno tiene.”
3	Femenino	19	Adriana Rojas Pérez	“La Moral son tus valores, los valores que tienes.”
4	Femenino	18	Gabriela Rubio Licona	“La Moral podría ser como las actitudes, tu forma de ser en la sociedad que te exija.”
5	Masculino	19	“Antonio”	“La Moral es estar conscientes de lo que somos, y que somos un papel importante para el desarrollo no sólo de los niños, sino del país completo.”
6	Masculino	22	Héctor Ochoa	“Moral es saber convivir en una sociedad.”
7	Femenino	21	“Berenice”	“La Moral parte de la sociedad... es cómo para la sociedad se debe de enseñar, cómo el docente tiene que ser.”
8	Femenino	18	Lissette Lilí Muñoz Tapia	“La Moral es actuar con valores... algo así.”
9	Femenino	20	Alejandra Tovar González	“Es lo que se nos enseña, por ejemplo, en la casa tenemos igual muchos valores que nos forman la Moral.”
10	Femenino	19	Cristina López Cano	“La Moral va relacionada con la ética, estudia las normas de conducta.”

## PREGUNTA 6.

Pregunta 6.- ¿Qué es un valor?

<b>Caso</b>	<b>Género</b>	<b>Edad</b>	<b>Nombre</b>	<b>Respuesta</b>
1	Masculino	17	Yered Ordoñez Navarro	“Los valores los puedo considerar como las actitudes positivas que tenemos hacia con las demás personas.”
2	Femenino	17	Saraím Zenteno Torres	“Un valor es todos aquellos principios con los que hemos sido formados y los que tenemos que nos sirven para una buena convivencia.”
3	Femenino	19	Adriana Rojas Pérez	“Los valores son ideas que tienen ya cierta jerarquía y que se van concretando poco a poco, es una escala estimativa de las ideas que tienes.”
4	Femenino	18	Gabriela Rubio Licona	“Los valores son las actitudes que tomes hacia los demás.”
5	Masculino	19	“Antonio”	“Un valor es la forma en que nos educan, una educación que nos dan en casa principalmente, y lo venimos a afirmar en la escuela.”
6	Masculino	22	Héctor Ochoa	“Un valor es una regla que impone la sociedad.”
7	Femenino	21	“Berenice”	“Un valor es... no es prestigio, cómo te podría decir... es lo que sientes de objeto, de persona... me hice bolas en ésta sí.”
8	Femenino	18	Lisette Lilí Muñoz Tapia	“Un valor es una forma de actuar de una persona con Moral.”
9	Femenino	20	Alejandra Tovar González	“Valor es un... así como la humildad y todo eso, igual, los que nos enseñan en la casa, pero también venimos aquí a la escuela a reafirmar o a que se nos formen nuestros valores.”
10	Femenino	19	Cristina López Cano	“Un valor pues son normas de conducta que se rigen por la conciencia y la disciplina y que van ligadas con la Educación.”



## PREGUNTA 7.

Pregunta 7.- ¿Qué es la Honestidad y cómo desarrolla el profesor de Primaria este valor en los niños?

Caso	Género	Edad	Nombre	Respuesta
1	Masculino	17	Yered Ordoñez Navarro	“Es ser sinceros, no poner muros o poner paredes ante una realidad o ante nuestra personalidad. El profesor de primaria la desarrolla pudiendo demostrar que tiene errores, porque yo creo que un profesor por lo general, trata de aparentar que es perfecto, y parte de la honestidad es enseñarles a los niños que nos podemos equivocar tanto cómo ellos lo hacen.”
2	Femenino	17	Saraím Zenteno Torres	“La Honestidad es el poder cumplir todo lo establecido no sólo en las leyes establecidas en un documento, sino leyes sociales, leyes morales que se cumplan, y que además se... es como la verdad, algo así. El profesor la desarrolla mostrando los valores, bueno que, para mí la honestidad sería un valor, por medio de la práctica diaria, sería por ejemplo, en la realización de la tarea, por ejemplo de que alguien haga la tarea, o en la realización de los ejercicios sería que realmente el niño haga su ejercicio por su propia cuenta, que realmente vea que se le da un mérito esté bien o esté mal el ejercicio.”
3	Femenino	19	Adriana Rojas Pérez	“Ser honesto es siempre llevar a cabo lo que es la verdad, entonces, el docente, siempre en el aula debe de crear ese ambiente siempre siendo congruente con los niños, porque no puedes pedir honestidad o que hables con la verdad, no les puedes pedir eso a los niños si tú no lo haces, entonces es ser congruente con las acciones y lo que hablas con los niños, de esa forma la desarrollas.”
4	Femenino	18	Gabriela Rubio Licona	“La honestidad engloba entre muchas cosas decir y hacer lo que realmente tú eres. Y el profesor de escuela primaria podría llevarla a cabo si él lo es, por ejemplo, si un niño no lleva una tarea y el niño copia, tú darte cuenta, de que si copia o no, y ya... al igual, que ellos no te vean a ti comprando los exámenes ya hechos, ni mucho menos, sino que seas honesto con lo que estás realizando.”
5	Masculino	19	“Antonio”	“La honestidad empieza desde el maestro, porque desde el maestro no sabe algo, no se le va a decir un <i>choro</i> como quien dice, a los niños, sino que si no lo sabes decirles -sabes qué, no lo sé, deja lo investigo y mañana lo platicamos- y yo creo que empieza desde el maestro y conforme tú lo lleves a cabo los niños lo van a ir asumiendo también.”
6	Masculino	22	Héctor Ochoa	“La Honestidad es un valor y se desarrolla en los niños a partir del ejemplo.”
7	Femenino	21	“Berenice”	“La honestidad es muy importante. El docente tiene que ser honesto con los alumnos, les tiene que enseñar a los niños los valores.”
8	Femenino	18	Lisette Lilí Muñoz Tapia	“¿Qué es la Honestidad?... Eso todavía no lo hemos visto. Hemos tratado cosas teóricas, pero así exactamente, no.”
9	Femenino	20	Alejandra Tovar González	“La Honestidad es respetar las cosas de los demás. El Profesor de Primaria tiene que demostrar con sus actos todos los valores, porque no puede decir y actuar de otra manera, entonces yo creo que la honestidad la debe de enseñar... no sé... explicando... no sé.”
10	Femenino	19	Cristina López Cano	“Yo creo que principalmente la desarrolla con el ejemplo, porque no podemos hablar de algo que no hacemos o que no pensamos o que no sentimos o que no creemos.”

## PREGUNTA 8.

Pregunta 8.- ¿Qué es la Responsabilidad y cómo desarrolla el profesor de Primaria este valor en su clase?

Caso	Género	Edad	Nombre	Respuesta
1	Masculino	17	Yered Ordoñez Navarro	“Es cumplir con tus deberes, es el llevar a cabo todo tu trabajo. El profesor, más que desarrollarla, yo creo que la fomenta al entregar los trabajos, al hacer que los niños cumplan con su trabajo.”
2	Femenino	17	Saraím Zenteno Torres	“La Responsabilidad es como el cumplimiento de los deberes a tiempo y que se sepan llevar a cabo. Y ¿Cómo desarrolla el profesor de primaria este valor? Dando mérito a los niños, como estimulando a los niños para que vean que realmente al hacer una tarea o al hacer algo, realmente tienen una estimulación para que esto motive al niño en la clase.”
3	Femenino	19	Adriana Rojas Pérez	“La responsabilidad es cumplir con todo, tanto con obligaciones que tienes y ser responsable tanto en derechos y obligaciones. Y el profesor desarrolla la responsabilidad siendo responsable al cumplir con su trabajo y que los niños vean ese ejemplo para que ellos lo puedan llevar a cabo, y motivarlos de cierta forma para que muestren ser más responsables.”
4	Femenino	18	Gabriela Rubio Licona	“La responsabilidad es estar consciente de lo que vas a realizar y realizarlo. Y lo podríamos desarrollar a los niños, inculcándoles que no vamos a la escuela porque nuestros papás nos lo exigen tal vez, sino porque debemos estar conscientes y ser responsables de lo que vamos a hacer más adelante, porque ser maestro no solamente forma para el presente, sino que forma para el futuro.”
5	Masculino	19	“Antonio”	“La responsabilidad es una meta que ya te pusiste y sabías que traía ciertos factores que ibas a asumir y tú los aceptaste. El profesor la desarrolla en clase poniendo el ejemplo, yo creo que todos los valores son poniendo el ejemplo primordialmente el maestro, el profesor y luego ya hacerlos ver los valores y ver las actitudes que nos llevan a ellos.”
6	Masculino	22	Héctor Ochoa	“Responsabilidad es el compromiso, en este caso de enseñar a los alumnos y en la clase pues también dando el ejemplo.”
7	Femenino	21	“Berenice”	“El docente tiene que ser responsable dando las clases, sabiendo qué es lo que tiene que dar, las necesidades de los alumnos.”
8	Femenino	18	Lissette Lilí Muñoz Tapia	“Eso tampoco lo hemos visto.”
9	Femenino	20	Alejandra Tovar González	“La Responsabilidad es ser cumplidos con lo que se nos pide. ¿Cómo desarrollarla? No sé.”
10	Femenino	19	Cristina López Cano	“La Responsabilidad es hacerse cargo de lo que... a lo que te enfrentas, ya sea retos exactos y a las decisiones que tomas. Y se puede desarrollar dejando trabajos de... bueno principalmente practicarla.”

## PREGUNTA 9.

Pregunta 9.- ¿Qué es la Autonomía y cómo desarrolla el profesor de Primaria este valor en sus alumnos?

Caso	Género	Edad	Nombre	Respuesta
1	Masculino	17	Yered Ordoñez Navarro	“La autonomía es el que un individuo se valga por sí mismo. El profesor de primaria la desarrolla haciendo que sus alumnos realicen un trabajo, pero dando las bases, no dando el procedimiento.; el dejar a la libertad del alumno el desarrollo de éste.”
2	Femenino	17	Saraím Zenteno Torres	“La Autonomía es como la idea de uno, donde se pueda ejercer, donde pueda llevarse a cabo y donde se pueda expresar.”
3	Femenino	19	Adriana Rojas Pérez	“La Autonomía es que no esperes que alguien te diga qué hacer y cómo hacerlo. Y el profesor desarrolla este valor evitando que los niños sean pasivos, que solamente reciban los conocimientos., sino que ellos traten de buscar la forma de aplicar los conocimientos, que no sean pasivos, que sean activos los niños.”
4	Femenino	18	Gabriela Rubio Licona	“La autonomía es que los niños sean algo ciertamente independiente, que tengan la capacidad de hacer lo que les corresponda, lo que realmente exija su persona. Y ¿Cómo lo puede realizar el maestro? Dejando que los niños realicen sus actividades como a ellos mejor les parezca, pero bien.”
5	Masculino	19	“Antonio”	“La autonomía es ser libre, expresar nuestros sentimientos y proponernos nuevos proyectos y llevarlos a cabo. El profesor la desarrolla en sus alumnos dándoles la oportunidad de que expresen sus ideas, no reprimiéndolos en sus ideas que tengan hacia ciertos trabajos, ciertas dudas, inquietudes, yo creo que así es la mejor forma.”
6	Masculino	22	Héctor Ochoa	“Autonomía es saber dirigir nuestros valores y nuestros actos, y se desarrolla también con el ejemplo.”
7	Femenino	21	“Berenice”	“La autonomía es tener que respetarse. Respetar cómo son los niños, bueno si están mal, pues decirles, pero dejarlos que expresen lo que sienten, lo que piensan ellos.”
8	Femenino	18	Lisette Lilí Muñoz Tapia	“No sé.”
9	Femenino	20	Alejandra Tovar González	“No sé.”
10	Femenino	19	Cristina López Cano	“Yo no sé lo que es la autonomía.”

## PREGUNTA 10.

Pregunta 10.- ¿Cómo estimas que el profesor asume su autonomía frente a las disposiciones de la SEP, en lo tocante a Planes y Programas de Estudio, Normatividad y también con respecto a sus autoridades inmediatas, como el director y el inspector de zona?

Caso	Género	Edad	Nombre	Respuesta
1	Masculino	17	Yered Ordoñez Navarro	“Bueno, el profesor tiene una autonomía más frente al grupo que frente a sus superiores., en el aspecto de sus estrategias y sus métodos de enseñanza; ya que el profesor puede ser autónomo, pero está bajo ciertas normas que no puede traspasar, como es el llegar puntual. Y esto se puede reflejar y lo antepone un supervisor y lo antepone un director, y entonces yo creo que el profesor en ese aspecto no tiene mucha autonomía.”
2	Femenino	17	Saraím Zenteno Torres	“Bueno, yo siento que asumiría su autonomía por medio de lo que sería como la flexibilidad que él tiene para organizar sus clases, ya que, como establece el Plan y Programas, es como una guía en la cual no es una disposición que se deba seguir al pie de la letra, sino que el maestro tiene la flexibilidad de poder cambiar y de poder mostrar y de poder enseñar ese conocimiento a la hora que él quiera, bueno, que realmente ayude a la formación del niño.”
3	Femenino	19	Adriana Rojas Pérez	“Bueno, en cuanto a los planes y programas, el profesor tiene autonomía porque son materiales didácticos flexibles, los puede modificar o puede omitir las actividades que vienen ahí o las puede realizar, entonces eso es la autonomía. Y con sus directivos, el maestro sigue ciertos lineamientos, pero todo es flexible, no los tiene que llevar tal cual o al pie de la letra, sino que él puede cambiar las actividades que se disponen de acuerdo a las necesidades del grupo.”
4	Femenino	18	Gabriela Rubio Licona	“Yo creo que el maestro sí realiza algo de autonomía, porque no se basa totalmente en los libros o en los programas, programas y plan de estudios, sino que tiene derecho y responsabilidad de hacer más dinámicas, de hacer mejores métodos de enseñanza. Podría decirse que el docente, respecto al director... el director no está frente al grupo, igual y sí está frente al grupo, pero no en su grupo del maestro, entonces el maestro necesita estar consciente de qué es lo que necesita el grupo y así trabajar con él, debe de realizar una autonomía en cuanto a su enseñanza.”
5	Masculino	19	“Antonio”	“Yo creo que ahí como que el profesor está muy esclavizado en cuanto a esos aspectos, él hace su autonomía en el salón, ahí sí ya expresa su autonomía, pero yo creo que en esos casos es muy esclavizado el profesor.”

### PREGUNTA 10.

Pregunta 10.- ¿Cómo estimas que el profesor asume su autonomía frente a las disposiciones de la SEP, en lo tocante a Planes y Programas de Estudio, Normatividad y también con respecto a sus autoridades inmediatas, como el director y el inspector de zona?

caso	género	edad	nombre	respuesta.
6	Masculino	22	Héctor Ochoa	"Se supone que tienes libertad de acción, no siempre es así, porque desde que existe un plan, debes de seguirlo, aunque no lo sigas al pie de la letra, pero sí adaptarlo lo más posible."
7	Femenino	21	"Berenice"	"Bueno es muy difícil que el profesor tenga su autonomía, porque nos rigen en la SEP unos programas que a veces no estamos de acuerdo, porque te dicen que tienes que enseñar esto y esto y esto, que a veces el profesor dice -¡Cómo los voy a enseñar así y no partiendo del conocimiento de los niños! Bueno ahí el maestro tiene que idear ahí cómo los va a enseñar."
8	Femenino	18	Lisette Lili Muñoz Tapia	"Es que no hemos visto cosas así en la clase. No nos han enseñado eso."
9	Femenino	20	Alejandra Tovar González	"Siempre exponer el punto de vista que tenemos cada uno, como profesor que se puede llegar a ser, defendiendo nuestro punto de vista."
10	Femenino	19	Cristina López Cano	"Yo creo que siempre el profesor se debe de regir por lo que él piensa, porque pues finalmente es él quien conoce a los alumnos, conoce sus necesidades, entonces yo creo que finalmente, no se debe de seguir ningún plan de estudios al pie de la letra, sino que debe de haber de su parte también, porque pues es él quien conoce a sus alumnos."

## PREGUNTA 11.

Pregunta 11.- La Responsabilidad del Profesor de Educación Primaria, en lo que concierne a la formación de valores en el niño ¿es mayor, menor o igual que la responsabilidad de los padres y las familias en este mismo sentido?

Caso	Género	Edad	Nombre	Respuesta
1	Masculino	17	Yered Ordoñez Navarro	"Yo creo que incluso puede llegar a ser igual, ya que el maestro no es todo, o sea, el maestro da las bases, incluso la escuela primaria es eso, el estructurar bases, pero los que realmente las van formando son los niños y los padres y con su medio social, entonces tiene que haber un equilibrio, una equidad en la responsabilidad."
2	Femenino	17	Saraím Zenteno Torres	"Bueno, siento que es como igual con la de los padres, porque aunque están también en relación con los padres, éstos pueden enseñar unos valores así como la escuela o el profesor puede mostrar otros ayudando a... son como un complemento, por eso es para mí como igual, o sea, debe de mostrarse, porque están la mitad del tiempo en su casa y la mitad del tiempo en la escuela, entonces es como compensatorio los valores."
3	Femenino	19	Adriana Rojas Pérez	"Yo creo que debería ser igual, porque en la escuela no vas a educar a los niños, sino que les das conocimientos, entonces, los valores deben venir desde la familia y debe seguir un mismo sentido, debe de ser igual, pero yo siento que no se lleva así, sino que es mayor, porque en la escuela es donde los niños están mayor tiempo, y es lo que tratan los maestros de los valores. Incluso proyectos escolares son referentes a los valores por la decadencia que hay de ellos."
4	Femenino	18	Gabriela Rubio Licona	"Yo creo que es igual, porque la base de la personalidad del niño está en la familia, porque ahí crece y se desarrolla; pero ya estando frente al docente... en esa edad los niños imitan mucho, entonces el docente está con ellos un gran tiempo del día, entonces él les va a dar un ejemplo y yo creo que, tanto la familia como el docente, ya cuando el niño empieza a ir a la escuela, sí tienen la misma responsabilidad."
5	Masculino	19	"Antonio"	"Yo creo que todo debe de ser un conjunto para que sea una buena educación, para que haya una mejor calidad debe de estar involucrado el padre y los niños que ponen el esfuerzo."
6	Masculino	22	Héctor Ochoa	"Debe de ser mutua o diría que igual entre las dos partes."
7	Femenino	21	"Berenice"	"Pues es igual, todos tienen que tener la responsabilidad."
8	Femenino	18	Lisette Lilí Muñoz Tapia	"Igual ¿no?"
9	Femenino	20	Alejandra Tovar González	"La responsabilidad que tienen los padres es mayor que la del maestro siempre, desgraciadamente hay unos padres que no entienden eso y piensan que la responsabilidad de educar a los niños es del maestro, siendo que viene desde la casa."
10	Femenino	19	Cristina López Cano	"Yo creo que es igual la responsabilidad, siempre se le deja un poco más responsabilidad al maestro, pero no, yo creo que siempre tienen que ir ligados el maestro, el niño y el papá, porque si no trabajan los tres por igual, yo creo que no va a ser una educación de calidad."

## PREGUNTA 12.

Pregunta 12.- ¿Son los profesores que has tenido y tienes en la BENM, personas que han promovido tu formación moral en un sentido amplio?

Caso	Género	Edad	Nombre	Respuesta
1	Masculino	17	Yered Ordoñez Navarro	“Sí, los profesores de esta institución nos fomentan las actitudes, los valores, el considerarnos como individuos y ver a los demás como personas, que tenemos habilidades y que tenemos dificultades para diferentes cosas.”
2	Femenino	17	Saraím Zenteno Torres	“Yo siento que sí te hacen ver que la profesión para la que vamos requiere una gran formación, un gran compromiso con esta carrera, ya que tú como persona, vas a formar a otros, entonces nos hacen ver esas cosas.”
3	Femenino	19	Adriana Rojas Pérez	“Algunos, no todos. Hay maestros que por ejemplo, me exigen llegar temprano mientras que ellos no lo hacen, entonces ¿Cómo me pueden pedir algo que ellos no hacen? O me piden que sea responsable cuando luego ni preparada traen la clase y me duermen, entonces son así situaciones que no van.”
4	Femenino	18	Gabriela Rubio Licona	“Algunos, por ejemplo, el maestro de Bases Filosóficas sólo habla, habla, habla, y como que reproduce solamente conocimientos. Igual y sí le entendemos, pero muy superficialmente, no más allá. Por ejemplo, la maestra de “Propósitos” sí nos fomenta ese tipo de valor, e incluso en la puntualidad, desde ahí empezamos, ella pone empeño en la clase y nosotros tenemos que ponerlo, y no es porque así ella lo diga, sino que nos hace conscientes de que no solamente está en ella, sino está en nosotros también.”
5	Masculino	19	“Antonio”	“Ahorita como que apenas empieza eso, porque llevamos muy poquito tiempo y estamos desarrollando lo que ya traíamos de otras escuelas.”
6	Masculino	22	Héctor Ochoa	“No, casi no, porque ya los valores y todo eso ya los he tenido conmigo.”
7	Femenino	21	“Berenice”	“No tanto ellos, bueno, pues es cómo la he vivido. Yo creo que son todos los profesores que he tenido durante mi carrera como estudiante.”
8	Femenino	18	Lissette Lilí Muñoz Tapia	“Sí, por la forma en cómo actúan, nos dicen cómo debemos de ser frente a los alumnos, más que nada al verlos, me transmiten Moral.”
9	Femenino	20	Alejandra Tovar González	“Sí, porque todos los profesores que tengo son muy responsables, sí todos, definitivamente todos los maestros. Bueno aquí nos dicen que la Educación es relevante, tiene que ser relevante para el alumno y a veces eso es lo que no se da en nosotros; como que ahorita nos están dando materias, será por el primer semestre, que sentimos que no son tan relevantes o que nos las deberían de dar después, porque después de cuatro años que salimos, ya no tienen sentido.”
10	Femenino	19	Cristina López Cano	“Pues no, yo creo que nada más se enfocan en los conocimientos que debemos de saber, pero en lo moral, casi no.”

### PREGUNTA 13

Pregunta 13.- ¿Qué es la Libertad?

Caso	Género	Edad	Nombre	Respuesta
1	Masculino	17	Yered Ordoñez Navarro	"Es poder decidir por uno mismo, es poder actuar, es poder pensar, es hacer lo que nosotros creemos conveniente sin que nos juzguen y sin que nos repriman."
2	Femenino	17	Saraím Zenteno Torres	"Es el poder expresar tus ideas sin que alguien te las reprima, pero también sabiendo que hay normas, que hay reglas, las cuales se deben de cumplir."
3	Femenino	19	Adriana Rojas Pérez	"Es un valor en el cual tú decides por ti mismo, sin que nadie o algunos te presionen, es tomar decisiones por ti mismo sin presión."
4	Femenino	18	Gabriela Rubio Licona	"La Libertad es realizar o hacer lo que a ti te parezca mejor, pero claro sin afectar a los demás, porque tu libertad acaba cuando atrofias la de los demás."
5	Masculino	19	"Antonio"	"La libertad yo creo que se refleja en los actos que realizamos, siempre y cuando sean conscientes y en beneficio para nuestra persona y sin molestar a los demás individuos."
6	Masculino	22	Héctor Ochoa	"La libertad es el derecho de hacer lo que nosotros queremos o pensamos, pero siempre y cuando en el marco de la Ley."
7	Femenino	21	"Berenice"	"La Libertad es... no hacer lo que quieras, es hacer respecto a tus ideales, pero conforme a las leyes."
8	Femenino	18	Lisette Lilí Muñoz Tapia	"La Libertad es... no sé."
9	Femenino	20	Alejandra Tovar González	"La Libertad es el que podamos hacer cualquier cosa".
10	Femenino	19	Cristina López Cano	"La Libertad es no estar sujeto o no estar oprimido."



## PREGUNTA 14.

Pregunta 14.- ¿Qué es la Democracia y cómo la vives tú en la BENM?

Caso	Género	Edad	Nombre	Respuesta
1	Masculino	17	Yered Ordoñez Navarro	“La Democracia es cuando varias personas ejercen su poder. En este caso es cuando nosotros como alumnos ejercemos nuestros derechos hacia las autoridades. Y aquí en la BENM, tenemos esa democracia como salón, como grupo y como Institución, ya que las necesidades que nosotros tengamos las reflejamos hacia nuestros profesores y ellos las toman en cuenta, somos parte de una Institución, entonces hay una ayuda mutua.”
2	Femenino	17	Saraím Zenteno Torres	“Es el poder decidir y el poder llevar a cabo la aplicación de esas ideas, pero siempre y cuando estén correctas y se puedan aplicar, ya que no siempre va uno a hacer las ideas de uno. Y aquí, yo siento que nos hacen que la vivamos a diario, ya que no sólo el maestro te impone lo que él dice, sino que tú tienes que dar tu opinión y así vamos dando opiniones diferentes, y conforme vamos expresando nuestros diferentes puntos de vista se llega a un acuerdo con el que se pueden crear reglas en donde todo el salón esté de acuerdo y donde el maestro esté de acuerdo sobre... podría ser tiempo, establecimiento del horario de clase y todo eso.”
3	Femenino	19	Adriana Rojas Pérez	“Es que todos participen para un bien común o un fin. Aquí en la escuela la democracia, no sé cómo se da.”
4	Femenino	18	Gabriela Rubio Licona	“La democracia es donde todos tenemos derecho a opinar, a poner nuestro puntos de vista y de acuerdo a ello, sacar una conclusión y realizar lo que mejor nos parezca. Y en esta escuela me parece que sí se ha dado, igual y no a un cien por ciento, pero sí existe democracia, pero sí podemos opinar acerca de lo que nos parece bueno o malo.”
5	Masculino	19	“Antonio”	“La democracia, yo creo que con varios maestros sí se aplica, pero hay ciertos maestros que son <i>clásicos</i> y no te dejan ser demócrata, pero se dividen opiniones.”
6	Masculino	22	Héctor Ochoa	“Democracia es la libertad de expresión y en la BENM, pues siento que no existe tanta democracia, porque no se respetan decisiones de las personas.”
7	Femenino	21	“Berenice”	“La Democracia es votar por lo que quieres, es luchar. ¿Cómo la vivo? Por ejemplo si hay un maestro que no nos gusta a todos, todos opinamos y le decimos al maestro qué es lo que no nos gusta de cómo nos enseña, de cómo es su clase. En varias ocasiones el maestro ha cambiado y ya ni nos aburrimos ni nada.”
8	Femenino	18	Lisette Lili Muñoz Tapia	“Democracia es participar. La vivo participando más que nada.”
9	Femenino	20	Alejandra Tovar González	“La Democracia es respetar todos los puntos de vista. Aquí en la BENM, la vivimos cuando elegimos un jefe de grupo, todos votamos por quien sea; o por ponernos de acuerdo para algún tema en alguna exposición; la democracia no es de que a ti te va a tocar más o a otros menos, siempre nos dividimos igual... o no sé.”
10	Femenino	19	Cristina López Cano	“La democracia es dar ideas hacia los demás, no meterte con nadie, siempre respetar a las personas. Y pues aquí no hay mucha oportunidad de democracia, sólo cuando en las clases, que tenemos que respetar las opiniones de los demás, hacer opiniones críticas o algo así.”

## PREGUNTA 15.

Pregunta 15.- ¿Cómo consideras que el profesor debe alentar el espíritu democrático en los niños?

Caso	Género	Edad	Nombre	Respuesta
1	Masculino	17	Yered Ordoñez Navarro	“Ejerciendo actividades con estrategias. Puede ser desde un ejercicio de votación, o simplemente cuando el grupo se pone de acuerdo para hacer un <i>convivio</i> está haciendo una democracia, porque es la voz de ellos, es su decisión.”
2	Femenino	17	Saraím Zenteno Torres	“Yo siento que el profesor puede alentarlo por medio de la participación activa, del que los niños puedan expresarse, de que puedan decir lo que piensan. Mientras los niños puedan expresarse, ya se está dando motivación a los niños para que tengan la confianza de poder seguir desarrollándose y así, mientras todos se expresen libremente, cada niño va a ver diferentes puntos de vista, creándose uno mejor, a lo mejor quedándose con el que tiene, esto le ayudará a que vea que su idea no es única y universal, sino que hay diferentes y hay que respetar y hay que llegar a un plano común o si no, simplemente seguir el receso, tener tolerancia, y yo siento que con esto se alentaría al niño en su espíritu democrático, porque se demostraría al niño que así como hay diferentes ideas, se puede llegar a un arreglo en común.”
3	Femenino	19	Adriana Rojas Pérez	“Al fomentar la participación en todas la materias.”
4	Femenino	18	Gabriela Rubio Licon	“Promover la participación de los niños en el grupo, y a su vez, a los padres de familia darles las bases para que los niños puedan realizar lo mismo en sus familias, porque no solamente los niños se desenvuelven en la escuela.”
5	Masculino	19	“Antonio”	“Haciéndolos que participen en ciertas actividades, que nos den su opinión y no imponer nuestra regla, o algo así.”
6	Masculino	22	Héctor Ochoa	“Tomando acciones o ejemplificando de una manera correcta y coherente, o haciendo ejemplos.”
7	Femenino	21	“Berenice”	“Pues diciéndoles la importancia de lo que es la democracia y dándoles la clase con didáctica, por ejemplo, nada de que vamos a votar por tal, pero diciéndole la importancia que tiene la democracia.”
8	Femenino	18	Lisette Lilí Muñoz Tapia	“Igual, dando sus puntos de vista, participando y que no se queden callados.”
9	Femenino	20	Alejandra Tovar González	“Siempre ser justo. Democrático es no darle preferencia a nadie.”
10	Femenino	19	Cristina López Cano	“Haciéndolos participar y dándoles confianza para expresar sus ideas.”

## PREGUNTA 16.

Pregunta 16.- ¿Cuáles son los valores que debe fomentar la educación para lograr una mejor convivencia humana?

<b>Caso</b>	<b>Género</b>	<b>Edad</b>	<b>Nombre</b>	<b>Respuesta</b>
1	Masculino	17	Yered Ordoñez Navarro	"Yo creo que todos, yo creo que ningún valor se tiene que pasar por alto, ya que la convivencia humana no la podemos omitir, estamos en medio de una sociedad, y la sociedad va a ser en la que nos vamos a mover, va a ser nuestro medio, entonces yo creo que serían todos."
2	Femenino	17	Saraím Zenteno Torres	"Vendrían siendo como la tolerancia, el respeto, la honestidad, el amor tanto social como individual. En sí todos, porque todos te ayudan, mientras tú respetes a alguien vas a poder llevar una buena convivencia, ya que eso te ayuda a convivir y a relacionarte socialmente con todos los demás."
3	Femenino	19	Adriana Rojas Pérez	"La democracia, el respeto y que sean conscientes de que todos tienen derechos y obligaciones que hay que respetar."
4	Femenino	18	Gabriela Rubio Licona	"El respeto, la honestidad, la veracidad."
5	Masculino	19	"Antonio"	"Equidad debe de haber, igualdad entre los niños, que no haya una discriminación entre ellos mismos, y empezando por nosotros también, tratándolos igual a todos."
6	Masculino	22	Héctor Ochoa	"El respeto hacia los demás, el respeto hacia todas las religiones, todos los individuos, el modo de pensar de todas las personas."
7	Femenino	21	"Berenice"	"Todos los valores universales y diciéndoles por qué la importancia, porque si no hay valores la sociedad puede vivir en un caos."
8	Femenino	18	Lissette Lilí Muñoz Tapia	"El respeto, la moral, tolerancia, igualdad."
9	Femenino	20	Alejandra Tovar González	"La tolerancia, humildad, respeto, libertad."
10	Femenino	19	Cristina López Cano	"Respeto, democracia, solidaridad, amor, tolerancia, paciencia."

## PREGUNTA 17.

Pregunta 17.- ¿Qué es la dignidad, y en qué forma consideras que el profesor de primaria debe enseñar el respeto a la dignidad humana en los niños?

Caso	Género	Edad	Nombre	Respuesta
1	Masculino	17	Yered Ordoñez Navarro	“Es el respeto que te tienes, es aquél respeto que nos tenemos nosotros mismo y que otras personas tratan de pasar por alto. El profesor de escuela primaria la puede fomentar por medio del respeto, ya que si nosotros respetamos a otros individuos, su dignidad no se va a ver dañada.”
2	Femenino	17	Saraím Zenteno Torres	“Para mí, la dignidad sería el que los niños, aparte de conocer sus derechos los sepan llevar a la práctica donde sepan respetarse ellos como individuos y donde no ofendan ni individual, ni generalmente.” El profesor debe enseñar a los niños los valores como el amor, y así el niño va a ver que está mal algo que hace, como una ofensa por ejemplo, así como el respeto que se debe de generar en el grupo, y la tolerancia, ahí el niño va a ver que tiene una dignidad y que tiene derecho a ser respetado, tolerado y que tiene ideas propias.”
3	Femenino	19	Adriana Rojas Pérez	“La dignidad humana es tener respeto a tu persona, y que así mismo como pides respeto a tu persona, le debes dar ese respeto a los demás. El profesor debe tratar por igual a los niños y debe hacer que traten igual a sus compañeros, aún si tienen capacidades diferentes o no.”
4	Femenino	18	Gabriela Rubio Licona	“La dignidad es valorar tu persona. Y yo pienso que empezamos desde que los niños comienzan a hacer una suma y no les sale, entonces se deprimen muchísimo, y el maestro tiene que tener primero esa dignidad, tanto de su persona como de lo que está realizando, entonces yo creo que desde ahí, desde que un niño se equivoca en algún ejercicio, el maestro tiene la responsabilidad de no dejarlo caer, de no perder esa dignidad.”
5	Masculino	19	“Antonio”	“Pues ya es cuestión de opiniones sobre la dignidad, para mí es no dejarse humillar por los de arriba, como quien dice y si nos quieren humillar, echarle más ganas para salir adelante ante esas humillaciones. Y yo creo que el maestro puede promoverla con el esfuerzo, hacerles ver a los niños que son capaces de lograr las metas que se propongan.”
6	Masculino	22	Héctor Ochoa	“La dignidad la tomo como el respeto a uno mismo, o como el respeto a otros individuos. Hay que enseñar a los niños a respetarse, a quererse para tener una buena autoestima, y ya posteriormente respetar a los demás.”
7	Femenino	21	“Berenice”	“No sé.”
8	Femenino	18	Lissette Lilí Muñoz Tapia	“No sé.”
9	Femenino	20	Alejandra Tovar González	“La dignidad es no rebajarse. Mucho se habla de la dignidad de una mujer, no te puedes rebajar, no te pueden pisotear. El profesor siempre debe respetar la forma de pensar de cada quién, la tolerancia es muy importante.”
10	Femenino	19	Cristina López Cano	“No sé.”

## PREGUNTA 18.

Pregunta 18.- ¿Qué es la Tolerancia y cómo consideras que deba darse la Tolerancia en una clase?

Caso	Género	Edad	Nombre	Respuesta
1	Masculino	17	Yered Ordoñez Navarro	“Es la paciencia. La tolerancia es el que nosotros tengamos el respeto por las opiniones y por las acciones de otros individuos. La tolerancia en una clase puede darse escuchando, porque los individuos o en este caso, los alumnos, como llevan un proceso de aprendizaje se van a equivocar demasiado, si un profesor no es tolerante su enseñanza se va a ver dañada, porque si no sabe escuchar no puede procesar las dificultades que tiene el alumno.”
2	Femenino	17	Saraím Zenteno Torres	“La tolerancia vendría siendo como el poder saber que hay diferentes puntos de vista y que no hay que meterse en esos puntos, sino que hay que saber que cada quien tiene una idea y que esa idea debe ser respetada. Entonces, la tolerancia vendría siendo como el respeto a las ideas de los demás. En una clase debe de darse haciendo ver a los niños que como ellos tienen una idea buena, no por eso deben hacer cambiar a los demás, es hacerles ver que así como ellos tienen una idea, los demás también tienen otras ideas y las tienen que respetar.”
3	Femenino	19	Adriana Rojas Pérez	“La tolerancia es aceptar las diferentes opiniones que tiene cada uno, tal vez no estés de acuerdo con ellas, pero se debe aceptar que hay diferentes puntos de vista, entonces eso es la tolerancia, ser paciente en lo que los demás opinan o dicen en cierto punto.”
4	Femenino	18	Gabriela Rubio Licona	“La tolerancia es respetar los diferentes puntos de vista de cada persona y asimilarlos, estar conscientes de que nadie está mal, sino que solamente son diferentes puntos de vista y así poder tolerarlos. El maestro la puede llevar a cabo cuando los niños en algunas participaciones, en su forma de ser, sepan que nunca van a ser iguales a otros y siempre va a haber diferencias entre ellos mismos, como del docente para ellos.”
5	Masculino	19	“Antonio”	“Es tener paciencia hacia las inquietudes de cualquier persona, no sólo de los niños, porque también vamos a estar en contacto con padres de familia, directivos escolares, hay que tener paciencia y respetar sus opiniones. La tolerancia puede darse en una clase respetando sus opiniones, esté bien, esté mal y dándoles un argumento del porqué sí y el porqué no.”
6	Masculino	22	Héctor Ochoa	“La tolerancia es el respeto a los compañeros y hay crear en ellos, en los niños, el respeto.”
7	Femenino	21	“Berenice”	“Nosotros como docentes tenemos que tener en cuenta la tolerancia porque los niños son muy inquietos, entonces tenemos que ser tolerantes.”
8	Femenino	18	Lissette Lilí Muñoz Tapia	“Respetando los puntos de vista ¿no?”
9	Femenino	20	Alejandra Tovar González	“La Tolerancia es respetar cada punto de vista que tengamos, porque todos somos diferentes y todos tenemos puntos de vista diferentes. En una clase se deben respetar los puntos de vista.”
10	Femenino	19	Cristina López Cano	“La tolerancia es respetar a los demás, sea en carácter, sea en opiniones, ideas, pensamientos. Y se puede dar en una clase principalmente con la confianza, darle al niño la confianza para que exprese sus ideas.

### PREGUNTA 19.

Pregunta 19.- ¿Has leído *El Valor de Educar*, de Fernando Savater?

<b>Caso</b>	<b>Género</b>	<b>Edad</b>	<b>Nombre</b>	<b>Respuesta</b>
1	Masculino	17	Yered Ordoñez Navarro	"No."
2	Femenino	17	Saraím Zenteno Torres	"No."
3	Femenino	19	Adriana Rojas Pérez	"No."
4	Femenino	18	Gabriela Rubio Licona	"Sólo un pedacito, no lo leí todo."
5	Masculino	19	"Antonio"	"No."
6	Masculino	22	Héctor Ochoa	"No, no lo he leído."
7	Femenino	21	"Berenice"	"No."
8	Femenino	18	Lisette Lili Muñoz Tapia	"No."
9	Femenino	20	Alejandra Tovar González	"No."
10	Femenino	19	Cristina López Cano	"No."

## PREGUNTA 20.

Pregunta 20.- Con base en la obra de Fernando Savater que acabo de citar: ¿Cuál es el papel que juega la sociedad en la Educación de un individuo?

Caso	Género	Edad	Nombre	Respuesta
1	Masculino	17	Yered Ordoñez Navarro	<ul style="list-style-type: none"> <li>No existe respuesta, puesto que el alumno no leyó la obra citada.</li> </ul>
2	Femenino	17	Saraím Zenteno Torres	<ul style="list-style-type: none"> <li>No existe respuesta, puesto que la alumna no leyó la obra citada.</li> </ul>
3	Femenino	19	Adriana Rojas Pérez	<ul style="list-style-type: none"> <li>No existe respuesta, puesto que la alumna no leyó la obra citada.</li> </ul>
4	Femenino	18	Gabriela Rubio Licona	<p>“Igual y ya no me acuerdo muy bien, pero podría ser, que el niño además de estar en la escuela, se desenvuelve en la sociedad y ahí hay diferentes valores, diferentes formas de pensar, entonces, tanto en la escuela, lo que aprendes en la sociedad lo puedes reflejar en el aula de clases, y lo que aprendes en el aula de clases en la sociedad, e incluso, en una te pueden impedir realizar lo que aprendiste afuera o impedir lo que aprendiste allá, acá.”</p>
5	Masculino	19	“Antonio”	<ul style="list-style-type: none"> <li>No existe respuesta, puesto que el alumno no leyó la obra citada.</li> </ul>
6	Masculino	22	Héctor Ochoa	<ul style="list-style-type: none"> <li>No existe respuesta, puesto que el alumno no leyó la obra citada.</li> </ul>
7	Femenino	21	“Berenice”	<ul style="list-style-type: none"> <li>No existe respuesta, puesto que la alumna no leyó la obra citada.</li> </ul>
8	Femenino	18	Lissette Lilí Muñoz Tapia	<ul style="list-style-type: none"> <li>No existe respuesta, puesto que la alumna no leyó la obra citada.</li> </ul>
9	Femenino	20	Alejandra Tovar González	<ul style="list-style-type: none"> <li>No existe respuesta, puesto que la alumna no leyó la obra citada.</li> </ul>
10	Femenino	19	Cristina López Cano	<ul style="list-style-type: none"> <li>No existe respuesta, puesto que la alumna no leyó la obra citada.</li> </ul>

## PREGUNTA 21.

Pregunta 21.- ¿Qué significa para Savater “Universalizar la Educación”?

<b>Caso</b>	<b>Género</b>	<b>Edad</b>	<b>Nombre</b>	<b>Respuesta</b>
1	Masculino	17	Yered Ordoñez Navarro	<ul style="list-style-type: none"><li>• No existe respuesta, puesto que el alumno no leyó la obra citada.</li></ul>
2	Femenino	17	Saraím Zenteno Torres	<ul style="list-style-type: none"><li>• No existe respuesta, puesto que la alumna no leyó la obra citada.</li></ul>
3	Femenino	19	Adriana Rojas Pérez	<ul style="list-style-type: none"><li>• No existe respuesta, puesto que la alumna no leyó la obra citada.</li></ul>
4	Femenino	18	Gabriela Rubio Licona	“No recuerdo.”
5	Masculino	19	“Antonio”	<ul style="list-style-type: none"><li>• No existe respuesta, puesto que el alumno no leyó la obra citada.</li></ul>
6	Masculino	22	Héctor Ochoa	<ul style="list-style-type: none"><li>• No existe respuesta, puesto que el alumno no leyó la obra citada.</li></ul>
7	Femenino	21	“Berenice”	<ul style="list-style-type: none"><li>• No existe respuesta, puesto que la alumna no leyó la obra citada.</li></ul>
8	Femenino	18	Lisette Lilí Muñoz Tapia	<ul style="list-style-type: none"><li>• No existe respuesta, puesto que la alumna no leyó la obra citada.</li></ul>
9	Femenino	20	Alejandra Tovar González	<ul style="list-style-type: none"><li>• No existe respuesta, puesto que la alumna no leyó la obra citada.</li></ul>
10	Femenino	19	Cristina López Cano	<ul style="list-style-type: none"><li>• No existe respuesta, puesto que la alumna no leyó la obra citada.</li></ul>



## ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS ALUMNOS DE QUINTO SEMESTRE DE LA BENM.

### PREGUNTA 1.

¿Cuáles son los principales valores que debe tener un buen docente para hacerse cargo de un grupo de niños?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Masculino	26	Víctor	"Pues son valores como la decencia, la protección, nosotros debemos ser muy protectores con nuestros alumnos, bueno, no al grado de ser paternalistas, pero sí hay que inculcarles que ellos deben de protegerse en trabajo en equipo."
2	Masculino	20	Efrén	"El primero sería la responsabilidad, tanto con él como con su trabajo. Otro es prestarse al trabajo con ellos."
3	Masculino	21	Alfonso Márquez López.	"Pues yo creo que de todo un poco. Debe ser una combinación de todo, nadie es perfecto para poder decir –tengo este valor y lo respeto- eso es imposible, pero hay que tratar de mantener un equilibrio entre todos los valores."
4	Femenino	21	Perla	"Primero, el respeto hacia los demás. Segundo, Compromiso para con sus alumnos y para con todos sus compañeros."
5	Femenino	22	Joanna	"Amor, Honestidad, Fidelidad, Compromiso."
6	Femenino	23	Angélica	"Híjole, son un montón, yo creo que el respeto, el amor, sinceridad, sencillez, y entre muchos otros, pero yo creo que más que nada, el respeto."
7	Femenino	21	Miriam	"Más que nada, son varios, que sería respeto y la convivencia con los niños ¿no? Tratar de comprenderlos y aceptarlos, la igualdad también vendría siendo: igualdad entre todos."
8	Femenino	20	Michelle	"A la mejor sería pues tener respeto, tener lealtad a lo que haces a lo que eres, no llevar una doble moral, porque eso ocurre mucho en todas las personas, pero con los niños es difícil que la lleves porque estás diciéndoles cómo ser, estás pretendiendo meterles valores precisamente, y si tú tienes una forma personal de ser que no va de acuerdo a lo que dices, pues no es válido, o sea, no es válido venir a decir algo que no realizas."
9	Femenino	20	Minerva	"Honestidad, confianza, esos principalmente, pero inmiscuyen todos los valores que conocemos, todos los valores absolutamente, porque, si tú no los tienes ¿Cómo vas a poder transmitirlos a los otros? ¿Si tú no los conoces tampoco puedes decir "él no tiene confianza en sí mismo" si tú no tienes confianza en ti mismo, "él no respeta a sus compañeros" si tú no respetas a los otros. Es importante todos, porque a partir de ti puedes transmitirlos a otra gente."
10	Femenino	21	Patricia	"Amor principalmente, amor a los niños y mucha paciencia, creo yo."

## PREGUNTA 2.

Pregunta 2.- ¿Qué es la Justicia, y cómo se desarrolla un ambiente justo en la clase?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Masculino	26	Víctor	“Un ambiente justo es un ambiente con equidad y la justicia en uno de los valores más importantes de la sociedad, porque si no hay justicia se entra en un estado que perjudica a los derechos del ser humano. Se propicia un ambiente justo respetando la participación de todos los integrantes de la clase.”
2	Masculino	20	Efrén	“La justicia sería, el poder... no sé cómo explicarlo... impartir... que todos queden conformes. En la clase sería partir de la participación con ellos al realizar algún trabajo.”
3	Masculino	21	Alfonso Márquez López.	“Un ambiente justo en la clase sería tratar a todos los alumnos con equidad, porque todos tienen los mismos derechos, nadie vale más, nadie vale menos y pues tratar a todos por igual.”
4	Femenino	21	Perla	“La justicia es como lo que merece cada quién. Y se debe desarrollar mediante la observación, no puedes calificar a un niño que en su examen saca puro cero, pero que en la clase participa y a lo mejor cumple con todas sus tareas.”
5	Femenino	22	Joanna	“La Justicia es tratar de hacer lo mejor para todos, tratar de tener una balanza, de ser mediadores a lo mejor. Un ambiente justo se desarrolla siendo mediadores, en un salón siempre hay discusiones, siempre hay malos entendidos, tratar de tomar las dos partes y llegar a un acuerdo entre todos los integrantes de un salón.”
6	Femenino	23	Angélica	“Pues, es dar a cada quien lo que corresponde. Y se desarrolla en clase teniendo una buena comunicación con los alumnos.”

## PREGUNTA 2.

Pregunta 2.- ¿Qué es la Justicia, y cómo se desarrolla un ambiente justo en la clase?

caso	género	edad	nombre	respuesta.
7	Femenino	21	Miriam	“Pues un ambiente justo se desarrolla siendo igual con todos los niños, porque si vas teniendo una diferencia con alguno pues ahí ya no estás impartiendo la justicia, entonces tienes que tener una igualdad ante todo.”
8	Femenino	20	Michelle	“La justicia sería que se le diera y que cada quien tuviera lo que necesita, a lo mejor eso es también equidad, pero sí sería justicia en términos de que yo no puedo, como maestro, yo no puedo dejar de pensar en las condiciones de cada uno de mis alumnos para darle a cada uno de ellos lo que necesita, a lo mejor es algo muy difícil y hasta idealista, porque cómo darle a cada persona lo que necesita dentro de un grupo de clase que es tan diverso los alumnos que te puedes encontrar, pero sí tratar de ponerle atención a cada una de las necesidades que los alumnos tienen para que sea justo lo que tú estás dando.”
9	Femenino	20	Minerva	“La Justicia para mí es tratarnos todos con igualdad o con equidad, porque ser justos en una clase es tratarnos con equidad; a partir de la equidad como las necesidades propias de cada alumno, porque por ejemplo, una es la igualdad, yo te trato igual a ti, igual a ella, pero si ella requiere más de mí, entonces soy equitativo, entonces te trato a ti bien, y a ella la trato mejor, no mejor, o no peor, pero de acuerdo a sus necesidades con equidad, no con igualdad. Se desarrolla un ambiente justo siendo equitativo, tanto en cuestiones sentimentales como en cuestiones materiales, o sea, si yo te traigo una paleta a ti, entonces también a él le traigo una paleta, en las mismas condiciones, todos somos iguales y todos compartimos el mismo espacio.”
10	Femenino	21	Patricia	“La justicia es para mí dar lo que debes dar, sin dejar de recibir lo que te mereces. Sólo siendo justo se puede enseñar a serlo.”

### PREGUNTA 3.

Pregunta 3.- ¿Qué es la Educación?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Masculino	26	Víctor	"La educación son una serie de factores que se van formando en el individuo, desde lo que es la casa, la escuela y la sociedad. Esos tres ámbitos son los que educan al individuo, no nada más la Escuela."
2	Masculino	20	Efrén	"La manera como se transmite el conocimiento, valores, normas, lo que es la sociedad a las nuevas generaciones."
3	Masculino	21	Alfonso Márquez López.	"Mira, para nosotros como maestros, educar es ser guía del alumno para que éste construya su propio conocimiento."
4	Femenino	21	Perla	"Es la formación de una persona."
5	Femenino	22	Joanna	"Es ayudar al niño a llegar a un conocimiento."
6	Femenino	23	Angélica	"La Educación es una manera en que nos va formando."
7	Femenino	21	Miriam	"La Educación incluye muchas cosas, más que nada influyen valores, enseñanza, y más que nada la aplicación de estos."
8	Femenino	20	Michelle	"La Educación es darle al alumno las armas para que él conozca, y no tanto darle el conocimiento como tal, sino que él vaya deduciendo en sí el conocimiento para que lo pueda llevar a cabo, le sea útil en su vida, le sea práctico, no nada más venir a hablar de cosas que a lo mejor no son propias de su forma de vida ni de su contexto, darle a él los elementos para que él pueda entenderlos por él mismo."
9	Femenino	20	Minerva	"La Educación es la transmisión de conocimientos a partir de valores y actitudes hacia los niños o hacia cualquier gente. Es la transmisión de algo que tú tienes hacia otro."
10	Femenino	21	Patricia	"Para mí es el buen comportamiento dentro de la sociedad, que se le va a inculcar al niño con conocimientos desde sus primeros años."

## PREGUNTA 4.

Pregunta 4.- ¿Qué es la Ética?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Masculino	26	Víctor	"La ética son las reglas y leyes, valores que rigen a nuestra sociedad."
2	Masculino	20	Efrén	"Es la manera como interpretamos ciertos valores que nos ha puesto la sociedad."
3	Masculino	21	Alfonso Márquez López.	"La ética son las reglas establecidas que debemos nosotros seguir para tratar de no romper las normas que son establecidas por la sociedad, que la gente debe seguir."
4	Femenino	21	Perla	"La ética es lo que te lleva a algo que va contra la moral. Tu puedes tener tu propia ética sobre las cosas."
5	Femenino	22	Joanna	"El saber actuar ante las personas, saber convivir de una manera armoniosa."
6	Femenino	23	Angélica	"Los valores que uno mismo tiene pero que uno decide si llevarlos o no llevarlos."
7	Femenino	21	Miriam	"Vendría siendo parte de un valor que un niño tiene que ir adquiriendo y no es solamente enseñándolo, sino que a base de su experiencia lo va adquiriendo,"
8	Femenino	20	Michelle	"No la tengo muy bien definida, pero creo que la ética es pues ciertos valores, ciertos patrones que tú tienes que respetar como individuo en la sociedad y que te llevan a tener una vida realmente en sociedad y poderla llevar en comunión, porque cada quien si tuviera su forma de pensar muy libre y actuara así a libre idea, pues no podría establecerse un buen juego, la vida es así como un juego, tienes que tener ciertas reglas para llevarlo a cabo de la mejor forma."
9	Femenino	20	Minerva	"La ética es el buen comportamiento de cualquier persona en el ámbito en donde se esté desarrollando, por ejemplo, nosotros como maestros tener una buena ética es tener buenos principios propios, tener buenas costumbres; es estar perfectamente bien para decir: órale, o sea, tengo un chavito de ocho años y está formando su concepto de YO, entonces a partir de que yo tengo mi YO, entonces le pongo un granito, no pues tú eres bueno en matemáticas, por ejemplo, y entonces vamos sobre eso, vamos trabajando en eso."
10	Femenino	21	Patricia	"Es el respeto a tu profesión o actividad y a las normas que la rigen."

## PREGUNTA 5.

Pregunta 5.- ¿Qué es la Moral?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Masculino	26	Víctor	"La moral son las normas interiores que traemos."
2	Masculino	20	Efrén	"Es también impuesta por la sociedad, pero ésta nosotros decidimos si la acatamos o no la acatamos."
3	Masculino	21	Alfonso Márquez López.	"La moral es lo tuyo propio, lo que tú consideras que es bueno, lo que tú consideras que es malo y que tú mismo lo juzgas."
4	Femenino	21	Perla	"Es lo que está designado por toda la sociedad."
5	Femenino	22	Joanna	"Las costumbres que tiene la gente."
6	Femenino	23	Angélica	"Lo que te rige la sociedad."
7	Femenino	21	Miriam	"Pues es lo que toda una persona tiene y más que nada el niño, se tiene que ir explicando al niño qué es y así también lo va a ir adquiriendo con base a sus experiencias que ha vivido."
8	Femenino	20	Michelle	"Pues serían ciertos valores que tú tienes ya, que tú respetas por ti mismo, porque así te han ido enseñando, y bueno, cuando eres un niño te dicen que no debes seguir ciertas actitudes, ciertas cosas, que debes tener ciertos valores, pero a lo mejor ya cuando creces tienes la decisión de aceptarlas, de seguirlas o de cambiarlas, siempre pensando que vivimos en comunidad y que no podemos actuar como a nosotros nos plazca, si no, eso sería un alboroto total."
9	Femenino	20	Minerva	"La moral habla de principios, la ética habla de valores y la moral habla de principios, de buenos principios, como son la obediencia a lo mejor, el respeto al otro, el cooperativismo, el cooperar con el otro, el aprender a trabajar con el otro, que no sea yo, o sea, no soy yo, yo, yo, yo, no, es: soy yo, él y nosotros para vivir, no sé... mejor, vivir en comunidad en el salón de clases que es donde estamos siempre y todo el tiempo."
10	Femenino	21	Patricia	"La moral es lo que te lleva a conducirte con propiedad aún cuando nadie te esté mirando."

## PREGUNTA 6.

Pregunta 6.- ¿Qué es la Educación Moral?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Masculino	26	Víctor	“Es el tratar de fomentar en los alumnos una moral adecuada que vaya de acuerdo con lo que se considera bueno y justo dentro de lo que es la sociedad.”
2	Masculino	20	Efrén	“Es educar al niño, enseñarle aquellas cuestiones que no son vistas de una manera adecuada por el resto de la población.”
3	Masculino	21	Alfonso Márquez López.	“La educación moral es la base de una formación, es formativa, y va desde la familia, en la escuela, principalmente en la familia.”
4	Femenino	21	Perla	“Es lo que te enseñan en tu casa y en la escuela, te pueden enseñar valores.”
5	Femenino	22	Joanna	“Lo que trata nuestra familia de darnos, nuestras costumbres, de cómo nos comportemos, cómo seamos.”
6	Femenino	23	Angélica	“Pues en sí, yo creo que es la Educación en general.”
7	Femenino	21	Miriam	“Pues así como educación moral, no vendría siendo, porque como te repito, ya ellos lo van adquiriendo poco a poco, nada más tú vendrías apoyándolos con los valores.”
8	Femenino	20	Michelle	“Pues sería enseñarle a los alumnos, darles a ellos los por qué de cómo deben de actuar, pensando siempre en que no están solos, en que deben de pensar en las demás personas, en que debe de haber igualdad, que debe de haber equidad, que debe de haber respeto, respeto principalmente porque es algo que ya se está perdiendo; entonces es tratar de fomentar primero con mis actitudes para que yo se las pueda transmitir a los niños, no tanto decírselas, sino decírselas con mis hechos, con mis actitudes para que ellos lo aprendan y lo lleven a cabo en su vida.”
9	Femenino	20	Minerva	“Bueno, nosotros vemos a la educación moral a partir de Civismo, y Civismo es la principal materia ética, y la educación moral es: si yo tengo buenos principios y buenos valores alo mejor y te digo, el valor de la amistad, ah, el valor de la amistad, yo soy amiga de Michelle, entonces a partir de la amistad que yo tengo con ella a la mejor en el ámbito escolar con otros profesores tenemos amistad y realmente estamos unidos, entonces los niños pueden ver el ejemplo y decir “La maestra Minerva es amiga de la maestra Michelle”, entonces a partir de ahí ellos ven el ejemplo de la amistad y pueden decir “yo soy amigo de Pepito”, a partir del ejemplo reunir los valores y actitudes. Los conocimientos son más bien ejecutables, o sea, que ellos lo aprendan prácticamente, no teóricamente, sino prácticamente.”
10	Femenino	21	Patricia	“Es todo lo relacionado a las reglas de conducta.”

## PREGUNTA 7.

Pregunta 7.- ¿Qué es un Valor?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Masculino	26	Víctor	"Un valor es como una regla, es parte esencial de lo que es la Moral."
2	Masculino	20	Efrén	"No, ahí sí no sé."
3	Masculino	21	Alfonso Márquez López.	"Un valor es algo que te permite estar en una sociedad o en un grupo social."
4	Femenino	21	Perla	"Un valor es como la educación que tiene cada persona, no todos tenemos los mismo valores, pero muchos tienen alguno aunque sea."
5	Femenino	22	Joanna	"Es aquello que tienen todas las personas, y la escala de valores es muy diferente. Para unas personas puede ser mayor el valor de la honestidad y para otros el valor del amor, el valor es lo que siento que identifica a una persona."
6	Femenino	23	Angélica	"No, no sé. No sé explicarlo."
7	Femenino	21	Miriam	"Un valor es el que el niño va adquiriendo desde que es pequeño y sus papás se lo van inculcando y ya lo van reforzando a base de la escuela."
8	Femenino	20	Michelle	"Será un... no sé... no sé si podría decir que es un sentimiento, un ideal, no sé cómo definirlo bien, pero pues sí es una actitud que debes de respetar, que tienes tú, que realmente crees en ello y por tanto lo llevas a cabo en tu vida."
9	Femenino	20	Minerva	"El valor es la definición de todo tu comportamiento sociocultural que tienes en la vida."
10	Femenino	21	Patricia	"Un valor es como una regla de conducta ¿no? Como algo que tienes muy adentro de tu conciencia y que te dice cómo tienes que actuar ante una situación."



### PREGUNTA 8.

Pregunta 8.- ¿Cuál es la diferencia que existe entre lo que se concibe como “Educación Moral” y lo que se tiene por “Educación Cívica”?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Masculino	26	Víctor	“La Educación Cívica nos fomenta el amor a la Patria, a la Escuela, a todos los símbolos que nos rodean. Y la educación Moral nos enseña a ser buenas personas.”
2	Masculino	20	Efrén	“La Educación Moral sería más sobre ciertos aspectos. Mientras que la Educación Cívica comprende aparte de los valores, incluiría los derechos, las normas, todo aquello que nos rige.”
3	Masculino	21	Alfonso Márquez López.	“La educación <i>física</i> , educación cívica, perdón, sería lo de... pues la <i>educación física</i> son reglas ¿no? Son normas también o eventos que se deben tener siempre en cuenta. Y educación moral... educación moral pues el mismo niño lo va a ir adquiriendo de acuerdo a sus necesidades, a su contexto y el niño va a desarrollar su propia moral.”
4	Femenino	21	Perla	“La concepción que se tiene de educación moral es sobre los valores, sobre lo que debe ser con las personas, con las personas ancianas, con los niños, con las embarazadas. Y lo que se tiene como educación cívica en la primaria, muchas veces nada más es el respeto hacia los símbolos patrios y a veces se tocan temas como el respeto.”
5	Femenino	22	Joanna	“No hay diferencia. Siento que la educación moral va más hacia las costumbres, o la gente así lo define más, ¿no? O sea, la moral, tus costumbres cómo te rijan. Y la Ética muy poca gente sabe dar educación con ética o dar una educación ética, ¿Por qué? Porque no sabemos tener ética en nuestro país, entonces es muy difícil que demos una educación con ética, y por lo regular si damos formación cívica y ética pues damos más moral, más valores y no nos enfocamos tanto hacia la ética.”
6	Femenino	23	Angélica	“La educación moral es seguir lo que te rigen y la educación cívica es enseñar a uno a seguir sus propios valores.”

### PREGUNTA 8.

Pregunta 8.- ¿Cuál es la diferencia que existe entre lo que se concibe como “Educación Moral” y lo que se tiene por “Educación Cívica”?

<b>caso</b>	<b>género</b>	<b>edad</b>	<b>nombre</b>	<b>respuesta.</b>
7	Femenino	21	Miriam	“Pues sí hay una diferencia pero yo creo que van ligadas, van ligadas una con la otra. La educación moral te enseña más que nada la moral y los valores, y la ética es respetarte a ti mismo.”
8	Femenino	20	Michelle	“Educación cívica tiene a lo mejor más objeto de crear un sentimiento nacionalista de los alumnos para que ellos en dado momento se sientan pertenecientes a un país, a sus raíces y no se dejen llevar tanto por otras influencias que muchas veces, en la actualidad están acabando con lo que es mexicano, con lo que es realmente un individuo de aquí. La educación moral no creo que tenga tanto interés en hacer nacionalista el sentimiento, sino más bien, si yo tengo una educación cívica, a la mejor y puedo de ahí adquirir ciertos valores que como educación moral voy a respetar.”
9	Femenino	20	Minerva	“Las dos te sirven para la vida, pero la educación moral es uno de los principios, valores y actitudes; y la educación cívica es amor a la Patria, más relacionado hacia la Patria que hacia las personas; y la educación moral es hacia las personas, hacia la comunidad y la educación cívica es a la Patria.”
10	Femenino	21	Patricia	“La educación moral es la que le enseña al niño a comportarse y a obedecer. La educación Cívica es la que le hace saber sobre los símbolos patrios, sobre la bandera, sobre el juramento a la bandera, sobre el Himno Nacional, sobre todo lo que es el nacionalismo.”

### PREGUNTA 9.

Pregunta 9.- ¿Qué es la Honestidad y cómo es posible que el profesor de Educación Primaria desarrolle este valor en los niños?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Masculino	26	Víctor	“La Honestidad es un valor esencial para que la sociedad tenga una buena fluidez, que sea justa. Y ¿cómo podemos inculcarlo? Bueno, predicando con el ejemplo, si no somos honestos con nuestros alumnos, no podemos pedir honestidad por parte de ellos.”
2	Masculino	20	Efrén	“El poder sentir bien el trabajo que realiza él, y con los niños es tratar de inculcarles eso, que sientan lo que están haciendo, que no lo hagan por obligación.”
3	Masculino	21	Alfonso Márquez López.	“La teoría con respecto a valores para mí no sirve, debe ser algo que deben practicar constantemente los alumnos, y como dicen, el maestro es el ejemplo del alumno, desde tu misma persona debes de mantenerte en una presencia honesta para que el alumno se dé cuenta de lo que es la honestidad. No le puedes decir “es esto y debe ser así”, no, él lo debe poner en práctica.”
4	Femenino	21	Perla	“La honestidad es siempre decirte la verdad a ti mismo, no mentir hacia los demás, eso es ser honesto. En los niños, para desarrollarla primero debes ser honestos con ellos, no les puedes decir una mentira y que ellos te contesten con una verdad, o sea, tú debes de fomentarla en tu salón siendo tú primero honesto con ellos.”
5	Femenino	22	Joanna	“La honestidad es ser auténtico, decir la verdad, pero de una manera adecuada, no por ser honestos vamos a agredir a las personas, sino debemos de saber cómo decirlo, dónde decirlo y cuándo decirlo. Y ¿Cómo transmitirla a los niños? Pues con el ejemplo, mostrarles a los niños que es la mejor manera de vivir, pero ¿Cómo lo van a entender ellos? Pues viéndolo en nosotros.”
6	Femenino	23	Angélica	“La honestidad es, pues digamos que, seguir tus propias ideas, pero siempre respetando. Y el profesor desarrolla la honestidad simplemente demostrándolo.”

### PREGUNTA 9.

Pregunta 9.- ¿Qué es la Honestidad y cómo es posible que el profesor de Educación Primaria desarrolle este valor en los niños?

caso	género	edad	nombre	respuesta.
7	Femenino	21	Miriam	“Pues más que nada, tú poniendo el ejemplo para que los niños sepan lo que es la honestidad, ¿no? Y con base a eso ellos van a ir adquiriendo lo que es esa honestidad y el valor de honestidad. La honestidad es ser como son y no decir mentiras, ser las cosas como son.”
8	Femenino	20	Michelle	“La honestidad, igual como lo he dicho, tienes que empezar por ti, ser honesto contigo, sincero contigo, pelear a lo mejor por lo que tú realmente estás queriendo, no dejarte llevar tanto por lo que diga ni siquiera tu maestro, simplemente conocer, porque el que no conoce no puede luchar por nada, tiene que conocer, tenemos que conocer lo que es nuestra historia, conocernos a nosotros mismos, conocer la sociedad, cómo se está llevando a cabo, cómo se manejan las estructuras ahorita que está bastante difícil para defender eso. Ser siempre honesto con lo que realmente quieres, con lo que realmente es.”
9	Femenino	20	Minerva	“La honestidad es ser y respetar a los demás, en todos los aspectos, física, moral y económica, cualquier aspecto, entonces a partir de que eres honesto, a partir de que respetas al otro, a partir de eso... o sea, si tú por ejemplo te robaste una goma, dices “esta goma no es mía, debe ser de alguien”, entonces a partir de que tú ves eso en el primer año de primaria o en el preescolar, a partir de ahí empiezan a decir “bueno yo me encontré un lápiz, no es mío ha de ser de alguien” entonces vas y dices “¿De quién es este lápiz?”, o sea a partir de esa interacción que dices “no es mío” a fuerzas es de alguien; a partir de ahí se va interactuando con la honestidad.”
10	Femenino	21	Patricia	“Ser honesto es hacer lo que tú crees que es correcto y actuar conforme tú piensas que debes actuar. ¿Cómo se puede fomentar en los niños? Pues diciéndoles por qué deben ser honestos, y más que nada pues con el ejemplo que uno como profesor les puede dar.”

### PREGUNTA 10.

Pregunta 10.- ¿Qué es la Responsabilidad y cómo consideras que sea posible que el profesor de Primaria desarrolle este valor en sus alumnos?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Masculino	26	Víctor	"La responsabilidad es un valor, el cual nos inculca una mentalidad con respecto a cumplir lo que tenemos que hacer."
2	Masculino	20	Efrén	"Responsabilidad es atenerse a las consecuencias de los actos, en los niños sería enseñarles eso: que si hacen alguna cosa, que si realizan alguna cosa va a haber consecuencias, en algunas ocasiones son adecuadas y en otras no son igual."
3	Masculino	21	Alfonso Márquez López.	"Responsabilidad... pues desgraciadamente es formativa como todos los demás valores y pues, ahora sí que la puedes poner en práctica con trabajos, con actividades lúdicas. Por ejemplo, a un niño para hacerlo responsable lo puedes poner como líder de equipo, varias cosillas así."
4	Femenino	21	Perla	"La responsabilidad empieza desde tu formación en la escuela, desde antes que te titules, tu responsabilidad empieza ahí, después sigue con los niños, tienes que tener cien por ciento de responsabilidad con ellos porque estás educando gente, esa es tu materia de trabajo: gente, no son manzanas. Si el niño ve que tú siempre llegas tarde, a las ocho y diez, y que te sacas un tema de la manga, pues cómo quieres que el niño sea responsable, cómo quieres que el niño cumpla con sus tareas; a lo mejor si no se la calificas, no la revisas o no le preguntas, el niño se va a volver irresponsable y va a decir -Para qué hago la tarea si la maestra ni la pregunta."
5	Femenino	22	Joanna	"La responsabilidad es hacerte cargo o tener conciencia de tus actos y saber que si haces algo va a haber una consecuencia, ya sea buena o mala, y que tienes tú que responder o que hacerte cargo de aquello que resulte, ya sea bueno o sea malo. Y ¿cómo se desarrolla en clase? No sé, yo siento que a lo mejor poniendo más cargos o más tareas en el salón de clase, delegando más responsabilidades a los niños para que ellos sepan que no es nada más irse a sentar al salón, sino que tienen además muchas otras cosas que hacer, ¿y cómo se va a hacer? Pues en la práctica, en el salón."
6	Femenino	23	Angélica	"Ser responsable es ser consciente y aceptar tus actos. Y ¿Cómo considero que sea posible enseñarla? Pues igual, demostrándolo."

### PREGUNTA 10.

Pregunta 10.- ¿Qué es la Responsabilidad y cómo consideras que sea posible que el profesor de Primaria desarrolle este valor en sus alumnos?

caso	género	edad	nombre	respuesta.
7	Femenino	21	Miriam	"La responsabilidad es un valor muy importante ante esto de los niños, se tiene que trabajar con ellos de una manera, que los niños vayan tomando ejemplos, y dando lecturas, existen varias estrategias para esto."
8	Femenino	20	Michelle	"Las responsabilidades que yo sé que tengo que hacer, realizar ciertas actividades para conseguir algo, si yo no sé lo que quiero obviamente no voy ir tras de nada, o sea, te vas a dejar llevar por la corriente y van a venir a meterte una idea y te vas a ir por ahí, pero como tú no sabes qué quieres pues no va a haber algo ya marcado, te puedes ir a cualquier lugar. Sería primero conocer, conocerte, definirte, qué quieres, definir la sociedad y los problemas que está pasando para actuar muy acorde para lo que a ti te va a beneficiar y a lo que como sociedad no nos va a perjudicar."
9	Femenino	20	Minerva	"La responsabilidad es tener la suficiente capacidad para hacer lo que tienes que hacer en el momento que lo tienes que hacer. Si tú eres responsable, como por ejemplo, llegar temprano, o sea lo que es la puntualidad, el aseo, la presentación; si tú tienes esas actitudes bien marcadas, tus niños o tus alumnos o tus compañeros de la misma escuela pueden hacer, a lo mejor no el ejemplo de ti, sino compartir con toda la demás comunidad, en este caso estudiantil, el valor de la responsabilidad. O sea, si eres consciente de lo que debes hacer en el momento en que lo debes hacer."
10	Femenino	21	Patricia	"Ser responsable es cumplir con las cosas que tienes pendientes. La responsabilidad es un deber que te marca la moral. Para mí, la responsabilidad es la obligación moral que se tiene después de haberse cometido una falla. ¿Y cómo se enseña? Pues también con el ejemplo, todos los valores se tienen que enseñar con el ejemplo, porque si uno como maestro no pone el ejemplo, los alumnos no le van a hacer caso en lo que diga."

### PREGUNTA 11.

Pregunta 11.- ¿Qué es la Autonomía y cómo consideras que el profesor de primaria pueda desarrollar este valor en su clase?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Masculino	26	Víctor	“Un individuo es autónomo cuando participa activamente dentro de la sociedad, sin necesidad de que la sociedad lo esté impulsando a hacerlo, que él realice su trabajo sin ningún impulso adicional. El profesor puede desarrollar este valor tratando de que la participación en el trabajo sea conjunta, con colaboración de todos los alumnos.”
2	Masculino	20	Efrén	“Es no depender tanto de los demás. En la clase sería que se trabaje de una manera, aunque sea trabajo de manera o en equipo, pueda ser responsable de lo que es su trabajo.”
3	Masculino	21	Alfonso Márquez López.	“La autonomía en sí no existe como concepto, porque nadie puede decir “yo soy autónomo” todos dependemos ciertamente de alguien, el ser humano es social por naturaleza. Pero autónomo lo puedo tomar con relación con la responsabilidad, de que él sea responsable con sus propias cosas y sin necesidad de que nadie lo esté siguiendo o persiguiendo, ahí se está viendo autónomo. Y en los niños la autonomía se desarrolla fomentando su responsabilidad, para mí, fomentar su responsabilidad es hacer que se den cuenta de que si ellos no se preocupan por ellos mismos, nadie más se va a preocupar por ellos.”
4	Femenino	21	Perla	“La autonomía es salir adelante por ti mismo, crear tus propios conceptos, tus propios valores. Y en la clase hay que hacer que el niño trabaje de manera autónoma, hacerlo pensar por sí mismo, no decirle que copie de su compañero o del libro, no. Hay que darles preguntas a lo mejor de un tema libre y que ellos te respondan a lo que crean, y si el niño te dice lo que piensa es porque él lo concibe así.”
5	Femenino	22	Joanna	“La autonomía es ser responsable tú de ti mismo, o sea tú eres el único que te riges, el único que te conduces y por lo mismo, el único responsable de todo lo que haces, si eres autónomo vas a tomar decisiones, pero esas decisiones van a recaer en ti, o esas consecuencias, esas responsabilidades van a recaer en ti. Y practicar la autonomía en la primaria es muy difícil porque los niños todavía están muy condicionados a: “¿Cómo quiere que lo haga, con pluma o con lápiz?, ¿Cómo quiere que agarre el cuaderno?” entonces desarrollar la autonomía están condicionados a que “Haz una flor Rosa” y” los niños hacen una flor rosa, y cuando les das la oportunidad de hacer lo que ellos quieren, no lo saben realizar, entonces yo siento que es un trabajo que va desde casa, después en la escuela, se refuerza mucho más en la escuela, pero es un trabajo muy difícil.”
6	Femenino	23	Angélica	“La Autonomía es seguir lo que uno mismo quiere y... no sabría cómo enseñarla.”

### PREGUNTA 11.

Pregunta 11.- ¿Qué es la Autonomía y cómo consideras que el profesor de primaria pueda desarrollar este valor en su clase?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA.
7	Femenino	21	Miriam	“La autonomía es algo muy importante que estás tomando ya que los alumnos de hoy en día tienen mucha autonomía porque sus padres son los que están trabajando, entonces ellos mismos tienen que aprender a ser independientes y aprender a valerse por sí mismos, que vendría siendo igual que autonomía. ¿Y cómo se aplicaría? Pues inculcándoles a los niños, o sea, explicándoles y apoyándolos en su trabajo.”
8	Femenino	20	Michelle	“La Autonomía sería tener un sello propio, a lo mejor una actitud muy personal de dar tu clase, muy particular, tuya, pues sí darle tu esencia, porque si todos los maestros tuviéramos la misma forma de enseñar y fuera tan estricto, pues no habría ni siquiera la posibilidad de que el alumno conociera de otra forma y tú como maestro pues no estarías creciendo nunca; es tener tu sello personal, que se lo vas a transmitir a ellos y que al ser tan propio, tan tuyo, puede identificarse como realidad. Como no somos máquinas obviamente no tenemos un estándar, un reglamento estricto que seguir de cómo enseñar; ahora sí que el maestro le ponga mucho de lo suyo, mucho de su creatividad para eso proyectarlo a los alumnos y que ellos también lleguen a ser personas autónomas, con ideas propias y decisiones propias, a lo mejor.”
9	Femenino	20	Minerva	“La autonomía... es que el valor de la autonomía se da como decir ¿quién eres tú? O sea, concóctete a ti mismo, tú no eres igual al otro, por lo tanto tú eres autónomo, o sea tus necesidades puedes resolverlas tú sólo, como es por ejemplo, ir al baño, las necesidades fisiológicas que es lo que se da en la primaria, ya cuando vas en quinto y en sexto, pues se involucran otras necesidades más amplias; pero en primero y en segundo que es donde yo he trabajado pues las necesidades son más bien fisiológicas, son las de material, lápices, gomas y cosas así, pero entonces es ahí donde entra el compartir, el compañerismo y la familia, porque a partir de que tú tienes un principio dices “yo necesito de mi mamá, porque mi mamá me satisface la necesidad de tener un lápiz”, pero mi mamá no me puede satisfacer la necesidad de comer, mi mamá me da la comida, pero puedo yo comerla o no, yo mismo tengo que satisfacer mi necesidad de alimento; entonces con esos dos ejemplos dices: tú eres autónomo en decidir si comes o no comes, pero tú sabes que tienes hambre, entonces satisfaces tu necesidad de apetito.”
10	Femenino	21	Patricia	“Ser autónomo es ser capaz de proveer lo necesario para satisfacer tus necesidades externas e internas. Y el maestro puede enseñar a los niños a ser autónomos, pues enseñándoles en principio cómo cuidar sus cosas, cómo cuidar su persona.”



## PREGUNTA 12.

Pregunta 12.- ¿Cómo estimas que el profesor asume su autonomía frente a las disposiciones de la SEP, en lo tocante a Planes y Programas de Estudio, Normatividad y también con respecto a sus autoridades inmediatas como el Director y el Inspector de Zona?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Masculino	26	Víctor	“Los maestros no son muy autónomos que digamos. Los maestros que nosotros conocemos en la primaria tienen por costumbre seguir como un guión los planes de las primarias, no innovan, no tratan de ir un poco más allá, siempre sobre las “reglitas”, “sobre el plan, sobre el plan”, no, no los considero muy autónomos que digamos.”
2	Masculino	20	Efrén	“Aunque el director y el supervisor tienen una injerencia en lo que él hace, el profesor representa más lo que es al interior del salón, de cierta manera él conduce lo que pasa en él.”
3	Masculino	21	Alfonso Márquez López.	“Mira, eso por lo pronto, yo como estudiante, es muy difícil que te lo pueda decir. Pero, considero que el maestro puede ser autónomo en la cuestión de la forma de impartir sus clases, no te pueden decir “debes de hacerlo así”, no, eso es cuestión suya. En cuanto a los reglamentos no los puedes romper, no puedes quebrantar los reglamentos, ya que estarías en contra del sistema.”
4	Femenino	21	Perla	“El profesor lo puede hacer mediante sus planes de clase, porque siempre se nos ha dicho que las planeaciones que hacen son flexibles, o sea, a lo mejor tú tienes todo ya establecido, pero puedes ver que hay una flexibilidad en cierto tema, a lo mejor no lo das como viene en el plan, pero le puedes poner una variante. A lo mejor te dicen que trabajes de una forma, pero si tu ves por ahí un ganchillo de donde te puedas agarrar para que los niños entiendan mejor el tema o trabajen mejor, pues es buena la flexibilidad en el trabajo.”
5	Femenino	22	Joanna	“En su planeación, en su metodología, en su forma de dar las clases, es ahí cuando tú puedes desarrollar tu autonomía y puedes decir <i>“Sí me voy a guiar por un plan, pero mis alumnos tienen otras necesidades y necesitan esto.”</i> Y como los conozco, yo doy de cierta forma mi clase y con ciertos parámetros. Que no tienes que sobrepasar la autoridad, no, pero sí tenemos que ser autónomos en ver qué necesidades tienen nuestros niños.”

## PREGUNTA 12.

Pregunta 12.- ¿Cómo estimas que el profesor asume su autonomía frente a las disposiciones de la SEP, en lo tocante a Planes y Programas de Estudio, Normatividad y también con respecto a sus autoridades inmediatas como el Director y el Inspector de Zona?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA.
6	Femenino	23	Angélica	“Yo creo que para empezar no hay una autonomía, desde el momento en que te están diciendo qué enseñar cómo enseñar y todo, no hay una autonomía. Pero digamos que podría ser no haciéndolo tal y como lo explica la SEP, pero ahí sí ya nos meteríamos en una bronca, entonces pues no la hay.”
7	Femenino	21	Miriam	“Pues más que nada, siendo responsable e inculcándole lo mismo a los niños.”
8	Femenino	20	Michelle	“Desgraciadamente tenemos ya un establecido en cuanto a los planes y en cuanto a los programas qué vamos a dar y hasta cómo lo vamos a dar, ya el maestro que no quiera preocuparse por no cambiar ni un poquito, puede bien seguir lo que los programas nos piden, pero ahí es donde debe entrar tu creatividad e iniciativa, para que tú seas el que le ponga esa necesidad que cada grupo tiene, te pueden venir mil estrategias en los programas, en los ficheros, pero si tú no conoces a tu grupo, puedes aplicarlas, ok, pero qué van a estar aprendiendo ellos?”
9	Femenino	20	Minerva	“La autonomía del profesor en una escuela primaria será por ejemplo que, los planes y programas de estudio dicen que tienes que ver la suma, la resta, la multiplicación, la división, etcétera; la autonomía del profesor en un aula es cómo yo voy a dar la suma, la resta, la multiplicación y la división, cómo yo voy a darlas, no como dice el programa “A ver, suma es la adición de a más a”, por ejemplo, no o sea ¿yo cómo le voy a hacer con mis chiquititos? de decirles: una manzana más una manzana suman dos manzanas, esa es la autonomía que el profesor tiene ante todo, ante planes y programas, director y permisos. El director lo único que hace es revisarte los planes y decirte: no pues en el avance programático dice que ya tienes que haber visto la letra “a”, no pues la letra ya la vi la semana pasada y te vas esforzando ¿por qué? Porque son de primero y se tardan en aprender a leer y a escribir y eso se lleva un buen de tiempo. Entonces la autonomía es ¿tú qué haces dentro de tu aula con tus chiquititos? La autonomía tú la das de acuerdo a lo que tú consideres lo más relevante, lo más importante en una clase de educación primaria.”
10	Femenino	21	Patricia	“Pues el profesor no tiene autonomía en eso. Si el director por ejemplo, le dice que tiene que enseñar de una manera, el profesor lo tiene que obedecer, no le puede contradecir, porque si no, pues a lo mejor lo cambian de escuela. En la SEP hay muchas cosas chuecas, si uno no le cae bien al jefe, pues lo corren o lo cambian, así le pasa al profesor con el director y también con el inspector.”

### PREGUNTA 13.

Pregunta 13.- La Responsabilidad del Profesor de Educación Primaria, en lo que concierne a la formación de valores en el niño ¿es mayor, menor o igual que la responsabilidad de los padres y las familias en este mismo sentido?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Masculino	26	Víctor	"Pues debe de ser igual. La sociedad considera que el papel del maestro debe de ser mayor en este rubro, pero yo considero que debería de ser igual, porque si tuviera una responsabilidad mayor, estuviéramos quitándole responsabilidad a los padres y no es el objetivo, el objetivo es que todos colaboremos para formar un buen individuo."
2	Masculino	20	Efrén	"En cuanto a los padres, diría que no, porque el padre tiene que enseñar al niño lo que es cada valor, a las demás familias es donde el niño se va a desarrollar. En cuanto al maestro, su responsabilidad sería el fomenta estos valores, fomentarlos para que se promueva un ambiente cordial o de autonomía entre todas las personas de una comunidad."
3	Masculino	21	Alfonso Márquez López.	"Pues yo creo que es menor, pues ahora sí que como dicen por ahí "Árbol que crece torcido, jamás su rama endereza", lo que debe hacer el profesor en este caso es formar un equipo con los padres de familia y tratar de orientarse mutuamente para ver el comportamiento del niño. Si el niño ya viene de una manera tú no lo puedes cambiar, es muy difícil, porque en sus casas los mantienen de otra forma."
4	Femenino	21	Perla	"Es mayor, porque los maestros creen que los niños van a la escuela a formarse de valores, pero no, los niños ya traen esos valores, lo único que hace el maestro es desarrollarlos, estimularlos, hacerlos que los niños saquen esas valores que ya traen, a lo mejor mal formados." <b>-Entonces ¿quién sería más responsable de la formación de valores en el niño, el profesor o los padres?-</b> "Mmm... Pues los maestros."
5	Femenino	22	Joanna	"Es igual, puesto que pasamos, aunque son cuatro horas, pero los niños toman muy en cuenta al maestro, es su ejemplo también; y si hacemos algo mal, no nada más el niño, si hasta la misma sociedad cómo te tacha " <i>Si es el maestro cómo no enseña esto, cómo hace eso.</i> " Entonces la responsabilidad es igual."

### PREGUNTA 13.

Pregunta 13.- La Responsabilidad del Profesor de Educación Primaria, en lo que concierne a la formación de valores en el niño ¿es mayor, menor o igual que la responsabilidad de los padres y las familias en este mismo sentido?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA.
6	Femenino	23	Angélica	“No, yo creo que es igual. Porque el hecho de que nosotros estemos educando no significa que vayan a seguir nuestros pasos, sino que normalmente siguen a la sociedad, a lo que está dentro de su contexto, entonces, por ejemplo, nosotros podríamos estar un ratito con ellos, pero no estamos ahí todo el día y es lo que normalmente siguen.”
7	Femenino	21	Miriam	“Yo creo que van de la mano, si no tienes el apoyo de los padres o de la familia ¿de qué sirve que tú estés inculcándoles eso si los padres no te apoyan y los niños no ven eso en su casa?”
8	Femenino	20	Michelle	“Yo creo que igual, pero sí, la educación se mama, tú no puedes venir a darle a un niño cosas que en su casa nunca le han enseñado, porque, a lo mejor tú lo tienes un año o lo tienes dos o tres años, pero si el niño no traía bases que respete pues ¿cómo vas a hacer tú? Sí puedes cambiar algo, pero si la familia no apoya, si la familia no estimula eso desde pequeños, pues no va a haber realmente ningún cambio.”
9	Femenino	20	Minerva	“La responsabilidad es la misma, porque tanto tengo responsabilidad yo como profesor de educar a un niño como la misma responsabilidad tiene el padre de familia de educar al niño, y la misma responsabilidad tiene el directivo de decirme, este, ¿sabes qué? A lo mejor tenemos problemas de conducta, pónle ese problema, y yo digo, no ¿sabe qué? A lo mejor en la escuela hago algunas reglas para mejorar la conducta en el grupo, pero si yo no cuento con la ayuda del papá, a mí de nada me sirve que en el grupo esté procurando un ambiente más cordial, si en casa es un niño regañado, es un niño maltratado, es un niño abusado. En la escuela a donde nosotros fuimos a practicar nos encontramos con niños que sufren abuso sexual, que sufren maltrato, que sufren muchas cuestiones y dices ¿cómo le hago? ¿Cómo yo maestro que veo problemas, cómo voy a resolver los problemas? Entonces te apoyas del directivo y le dices “¿Sabe qué profe? Tengo problemas con un niño porque es grosero, -ah entonces hable con su mamá- y hablamos con su mamá y le dices “¿sabe qué señora? Yo pienso que su hijo tiene mal comportamiento en casa y en la escuela se porta mal a lo mejor por la siguiente razón” no le vas a decir directamente “¿Sabe qué? A su hijo lo golpean en su casa.” No, sino que lo tienes que decir de una manera cordial para que traten juntos de resolver el problema.”
10	Femenino	21	Patricia	“Yo soy de la idea de que en la escuela no se educa, se educa en la casa. En la escuela lo que hace el maestro es suministrarle conocimientos específicos al niño, le enseña a sumar, a restar, le enseña español, le enseña historia. Pero no lo está educando, los que educan al niño son sus papás, porque le dicen cómo debe de ser en la casa y en la escuela. La educación se da en la casa, los maestros no pueden educar a un niño porque lo ven sólo durante la mañana y unas horas de la tarde.”

#### PREGUNTA 14.

Pregunta 14.- ¿Son los profesores que has tenido y tienes en la BENM, personas que han promovido tu formación moral en un sentido amplio?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Masculino	26	Víctor	"En todo momento, la mayoría, cuando menos."
2	Masculino	20	Efrén	"La mayoría sí, porque tratan de enseñarnos mucho de lo que somos a partir de ejemplos."
3	Masculino	21	Alfonso Márquez López.	"Pues sí, muy a su manera sí. Porque como te digo, no nos dan recetas, pero en actitudes que ellos toman hacia nosotros, que nosotros tomamos hacia ellos, pues uno va formando su criterio de cada maestro y va aprendiendo lo que uno quiere adquirir. No te pueden decir "apréndete eso, es así", no, no se puede."
4	Femenino	21	Perla	Hay algunos que sí, hay algunos maestro que ya porque están cansados o no sé, no te promueven ninguna formación Moral, nada más se dejan llevar por su trabajo, hay veces en que no te apoyan, no promueven esos valores."
5	Femenino	22	Joanna	"Hasta de cuarto a quinto semestre sí. Antes como que no se dedicaban tanto a eso, ahorita como que no sé, cursos o qué les hayan dado que ya despertaron y ya nos motivan a nosotros, ya nos hacen reflexionar mucho más sobre estas cosas."
6	Femenino	23	Angélica	"No, no creo, yo creo, como te digo, que es el contexto en el que te desarrollas."
7	Femenino	21	Miriam	"Pues sí, algunas veces, no muchas. Principalmente ahorita el maestro de Ética y Cívica, no, sólo que sus temas son muy diferentes a los que tenemos que ver. Ahorita estamos viendo en Ética y Cívica una película sobre cómo se esconde o se va tapando el SIDA, o sea, nada que ver."

### PREGUNTA 14.

Pregunta 14.- ¿Son los profesores que has tenido y tienes en la BENM, personas que han promovido tu formación moral en un sentido amplio?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA.
8	Femenino	20	Michelle	“No. No, porque aquí se da mucho maestros que nos hablan a nosotros de ser innovadores, de emotividad, y aquí hay muchos maestros que nada más vienen porque ya tienen muchísimos años de estar aquí. Maestros que nunca han trabajado en primaria, que no saben ni cómo es, lo que saben es por la práctica que nosotros tenemos, lo que nosotros sí tenemos de experiencia, pero hay maestros que no saben realmente cómo es enfrentarse a un grupo, hay maestros aquí que ya llevan mucho tiempo, sus clases son muy apáticas. Hay maestros muy diferentes también que realmente se dedican y saben lo que es trabajar en Primaria, no puedes tú hablar de lo que no conoces, y hay maestros que vienen muy bien preparados de la Universidad, perfecto, pero no se han enfrentado a un grupo, ¿Cómo pueden ellos decirnos a nosotros cómo hacer si no saben las necesidades, los problemas que te llegas a encontrar en el grupo, entonces ahí como que hay apatía, como que la generalidad..., apatía que se está reflejando en nosotros los alumnos y que viene a perjudicar gravemente, porque si no se empieza desde los maestros de nosotros, desde los formadores de maestros, si ellos no están bien informados, no conocen bien, no saben bien qué decimos, nosotros que somos formadores de alumnos ¿Qué estamos dando entonces?”
9	Femenino	20	Minerva	“No, más bien eso se ha dado en mi familia. Mi mamá es maestra de educación preescolar y mi papá de educación primaria, entonces a partir de mi familia, a partir de lo que ya traigo, es que... no es de que te lo formen aquí, es todo lo que ya traes, todo lo que ya viste en el preescolar, la primaria, en la secundaria, en la preparatoria, si tú eres responsable, si tú tienes una buena autoestima, entonces aquí lo único que hacen es incrementarlo, o sea, sirves o no sirves para esto, a partir de esto dices, “no pues yo sí sirvo para ser profe, ah, adelante,” pero te das cuenta de que a lo mejor no sirves para ser profe, entonces busca otra alternativa, porque como dicen “un médico echa a perder a uno, un maestro echa a perder a veinte personitas” Debes darte cuenta a tiempo de que no la haces. Pero aquí no te forman los valores, los valores te los forman en casa, desde ahí vemos el que tú tengas un valor o no lo tengas, cualquiera.”
10	Femenino	21	Patricia	“Pues la mayoría de los maestros sí son buenos. Claro que hay muchos que no lo son, porque en todos lados hay de todo. Hay maestros que son déspotas y son groseros, y abusan del poder que tienen sobre nosotros. Hay maestros que son buenos y nos enseñan muchas cosas, pero también hay maestros muy flojos. Hay maestros que hasta llegan al grado de faltarle el respeto a una como alumna y nos tenemos que aguantar, porque muchas veces, si nos quejamos, no le hacen nada al maestro y se desquita con nosotros.”

### PREGUNTA 15.

Pregunta 15.- ¿Has leído la obra de Fernando Savater *Ética para Amador*?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Masculino	26	Víctor	"Creo que sí, en primer semestre."
2	Masculino	20	Efrén	"Sí."
3	Masculino	21	Alfonso Márquez López.	"No."
4	Femenino	21	Perla	"Sí."
5	Femenino	22	Joanna	"La he estado leyendo."
6	Femenino	23	Angélica	"No."
7	Femenino	21	Miriam	"No."
8	Femenino	20	Michelle	"No."
9	Femenino	20	Minerva	"No, no la he leído."
10	Femenino	21	Patricia	"No."

## PREGUNTA 16.

Pregunta 16. Para Fernando Savater ¿Qué es la Ética?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Masculino	26	Víctor	"No, no recuerdo."
2	Masculino	20	Efrén	"En este momento no recuerdo."
3	Masculino	21	Alfonso Márquez López.	<ul style="list-style-type: none"><li>• No existe respuesta, puesto que el alumno no leyó la obra citada.</li></ul>
4	Femenino	21	Perla	"No."
5	Femenino	22	Joanna	"No me acuerdo."
6	Femenino	23	Angélica	<ul style="list-style-type: none"><li>• No existe respuesta, puesto que la alumna no leyó la obra citada.</li></ul>
7	Femenino	21	Miriam	<ul style="list-style-type: none"><li>• No existe respuesta, puesto que la alumna no leyó la obra citada.</li></ul>
8	Femenino	20	Michelle	<ul style="list-style-type: none"><li>• No existe respuesta, puesto que la alumna no leyó la obra citada.</li></ul>
9	Femenino	20	Minerva	<ul style="list-style-type: none"><li>• No existe respuesta, puesto que la alumna no leyó la obra citada.</li></ul>
10	Femenino	21	Patricia	<ul style="list-style-type: none"><li>• No existe respuesta, puesto que la alumna no leyó la obra citada.</li></ul>



### PREGUNTA 17.

Pregunta 17.- ¿Cómo entiendes la relación que Fernando Savater concibe entre la Libertad y la Responsabilidad?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Masculino	26	Víctor	"No, no recuerdo."
2	Masculino	20	Efrén	"No sería tanto el recordar lo que leí, sino las aplicaciones que yo le he dado. Es más que nada el punto medio entre el libertinaje y la libertad. Al tener un libertinaje queda fuera la responsabilidad, ella ya no existe, porque ya no eres responsable ante tus actos."
3	Masculino	21	Alfonso Márquez López.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No existe respuesta, puesto que el alumno no leyó la obra citada.</li> </ul>
4	Femenino	21	Perla	"No, no me acuerdo."
5	Femenino	22	Joanna	"No me acuerdo."
6	Femenino	23	Angélica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No existe respuesta, puesto que la alumna no leyó la obra citada.</li> </ul>
7	Femenino	21	Miriam	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No existe respuesta, puesto que la alumna no leyó la obra citada.</li> </ul>
8	Femenino	20	Michelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No existe respuesta, puesto que la alumna no leyó la obra citada.</li> </ul>
9	Femenino	20	Minerva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No existe respuesta, puesto que la alumna no leyó la obra citada.</li> </ul>
10	Femenino	21	Patricia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No existe respuesta, puesto que la alumna no leyó la obra citada.</li> </ul>

### PREGUNTA 18.

Pregunta 18.- ¿Has leído el libro del Dr. Luis Villoro *El Poder y El Valor*?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Masculino	26	Víctor	"No."
2	Masculino	20	Efrén	"No, ese sí no."
3	Masculino	21	Alfonso Márquez López.	"No."
4	Femenino	21	Perla	"No."
5	Femenino	22	Joanna	"No."
6	Femenino	23	Angélica	"No."
7	Femenino	21	Miriam	"No."
8	Femenino	20	Michelle	"No."
9	Femenino	20	Minerva	"Sí, ese sí lo leí."
10	Femenino	21	Patricia	"No."

### PREGUNTA 19.

Pregunta 19.- ¿Qué es lo que el Dr. Villoro entiende por “Valor”?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Masculino	26	Víctor	<ul style="list-style-type: none"><li>• No existe respuesta, puesto que el alumno no leyó la obra citada.</li></ul>
2	Masculino	20	Efrén	<ul style="list-style-type: none"><li>• No existe respuesta, puesto que el alumno no leyó la obra citada.</li></ul>
3	Masculino	21	Alfonso	<ul style="list-style-type: none"><li>• No existe respuesta, puesto que el alumno no leyó la obra citada.</li></ul>
4	Femenino	21	Perla	<ul style="list-style-type: none"><li>• No existe respuesta, puesto que la alumna no leyó la obra citada.</li></ul>
5	Femenino	22	Joanna	<ul style="list-style-type: none"><li>• No existe respuesta, puesto que la alumna no leyó la obra citada.</li></ul>
6	Femenino	23	Angélica	<ul style="list-style-type: none"><li>• No existe respuesta, puesto que la alumna no leyó la obra citada.</li></ul>
7	Femenino	21	Miriam	<ul style="list-style-type: none"><li>• No existe respuesta, puesto que la alumna no leyó la obra citada.</li></ul>
8	Femenino	20	Michelle	<ul style="list-style-type: none"><li>• No existe respuesta, puesto que la alumna no leyó la obra citada.</li></ul>
9	Femenino	20	Minerva	“Bueno, creo que son las actitudes de las personas... no me acuerdo bien, pero creo que el valor lo definió como actitudes de la gente, o bueno de los que estaba haciendo el estudio, las actitudes, era eso.”
10	Femenino	21	Patricia	<ul style="list-style-type: none"><li>• No existe respuesta, puesto que la alumna no leyó la obra citada.</li></ul>

## PREGUNTA 20.

Pregunta 20.- ¿Conoces cuáles son las seis etapas del Juicio Moral que logró distinguir Lawrence Kohlberg en su propuesta sobre Educación Moral?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Masculino	26	Víctor	"Lo acabamos de ver, pero no me acuerdo."
2	Masculino	20	Efrén	"Las acabo de revisar, pero no me acuerdo. Habla sobre el juicio moral y la responsabilidad moral."
3	Masculino	21	Alfonso Márquez López.	"No."
4	Femenino	21	Perla	"No."
5	Femenino	22	Joanna	"No."
6	Femenino	23	Angélica	"No."
7	Femenino	21	Miriam	"No, eso apenas lo vamos a ver."
8	Femenino	20	Michelle	"No."
9	Femenino	20	Minerva	"No, no me las sé."
10	Femenino	21	Patricia	"No."

## PREGUNTA 21.

Pregunta 21.- ¿Qué es para ti la Democracia y cómo la vives en la BENM?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Masculino	26	Víctor	“La democracia es un valor que debería tomarse en cuenta más a fondo y no como un instrumento, porque la mayoría de las personas que tienen el poder la toman como un instrumento para hacerle creer a la gente que están haciendo lo que deben o lo que ellos quieren, bueno solamente se los hacen creer, y al final de cuentas logran los objetivos que ellos persiguen. Aquí en la BENM sucede como te lo estoy describiendo.”
2	Masculino	20	Efrén	“La democracia no la concibo demasiado, porque nunca he pensado que llegue a existir la democracia, yo supongo que es más una utopía. Porque siempre se te da a escoger, se te pone acá, si le podemos llamar una “baraja” y te dicen –escoge tales cartas- pero se te impone algo. Democracia aquí en la BENM, no la he visto representada en muchas ocasiones.”
3	Masculino	21	Alfonso Márquez López.	“Para mí la democracia es la palabra del pueblo ¿no?, que la palabra del pueblo sea respetada por medio de unos representantes. En la BENM, nosotros no tenemos, ya que no tenemos cuerpo estudiantil que nos represente. Se puede decir que no tenemos ni voz ni voto, las autoridades hacen lo que quieren y no nos toman en cuenta.”
4	Femenino	21	Perla	“La democracia es que todos tengan una decisión, que si hay un asunto general, que sea de gran importancia, que todos decidan, que no nada más decida uno. Y aquí en la Normal, por ejemplo no se ha promovido mucho la democracia, respecto a las inscripciones y el pago nada más decidió un maestro, y todos los demás tuvimos que aceptar; y aparte los compañeros no nos ponemos de acuerdo, no hay un comité donde podamos dialogar y proponer nuevas cosas para la escuela.”
5	Femenino	22	Joanna	“La democracia es el poder hablar, poder decidir, poder opinar. Y ¿Cómo la he vivido en la Benemérita? Pues sí se nos da mucho el Tú decides, pero también hay unos cuantos alumnos que quieren hacer lo que ellos quieren, porque ellos quieren y sin ninguna razón, entonces yo siento que llevar a cabo así una democracia está mal entendido, ¿no?; o sea de que somos alumnos y tenemos derecho a que también nosotros opinemos y sepamos lo que pasa en nuestra escuela y opinemos de quien queremos que esté en este cargo, como que está muy mal entendido y luego siento que se pasan una línea muy delgadita que es el que queremos llegar a las autoridades de una manera incorrecta, y luego es lo que pasa aquí. Pero yo en mi caso, la vivo bien, me agrada cómo se maneja la escuela.”
6	Femenino	23	Angélica	“No sabría describirla... no... tendría que pensarlo.”

## PREGUNTA 21.

Pregunta 21.- ¿Qué es para ti la Democracia y cómo la vives en la BENM?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA.
7	Femenino	21	Miriam	“La democracia aquí en la BENM no existe, de hecho hay muchos problemas en la BENM por eso mismo. Más que nada, si tenemos algunos derechos aquí, pues se tienen que cumplir y de hecho no, no se cumplen todas y se esconden muchas cosas aquí, dentro de lo que es la BENM.”
8	Femenino	20	Michelle	“La democracia se viene manejando así como que tienes la capacidad de votar, es lo que el gobierno nos maneja, pero nunca se habla de qué pasa con la democracia en la escuela, qué pasa con la democracia en la primaria. La democracia es tratar de que cada alumno, de que cada uno de nosotros pues tenga una autonomía que haga valer conforme a su palabra, que diga lo que no le gusta, lo que no considera que está bien, lo que no le ayuda. Entonces democracia sería qué tanto definiendo yo lo que yo considero. No tengo muy bien definido el concepto de democracia, pero bueno.”

**PREGUNTA 21.**

Pregunta 21.- ¿Qué es para ti la Democracia y cómo la vives en la BENM?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA.
9	Femenino	20	Minerva	<p>“La democracia es cuando toda una comunidad se pone de acuerdo para elegir un representante, o bueno, no un representante sino cualquier cosa. En la Benemérita... En la Benemérita tenemos un director, un director “X”, a partir de ahí se toman las decisiones que hay aquí en nuestra escuela. El año pasado se hizo un movimiento para no pagar una cuota de trescientos pesos, algo así, entonces los compañeros de segundo se organizaron para decir “no pues es que nosotros no queremos pagar una cuota de trescientos pesos, porque en escuelas de nivel básico y normales dice la constitución que es gratuita la educación” Se presentaron ante el director, tuvieron muchos problemas por eso, pero entonces ¿dónde queda nuestra democracia? El director dice, bueno es que ustedes no tiene un consejo estudiantil y no tienen representante. Claro que no lo tenemos, porque cada vez que lo intentamos es coartado totalmente y tajado, y decir “ustedes sólo pueden hacer esto”, y ¿entonces todo lo demás?, todo en lo que estamos inconformes o todo lo que es así como decir “Bueno es que esto nos lo proponemos así, porque nosotros vemos que va a mejorar, o vamos a pintar la escuela porque se va a ver más bonita”, pero de eso a que... ¿cuántos trabajadores manuales no hay aquí? Y el año pasado a nosotros nos tocó pintar el edificio de segundo” <b>(La alumna se refiere al edificio de segundo año, es decir, tercero y cuarto semestres.)</b> “Y decir que es labor social, discúlpame pero ¿cuántas plazas de trabajadores tienes en la BENM? ¿Cuántas personas hacen el aseo? Aquí en nuestro edificio de tercero <b>(Tercer año de la carrera)</b> una muchacha <b>(alumna)</b> trapea todos los días las escaleras, y la señora que hace el aseo de los primeros pisos sólo hace el aseo del primer piso, entonces ¿dónde está la democracia o donde está el valor de la doña que hace el aseo de las escaleras?, que hace el aseo de las escaleras, la biblioteca y el departamento que está ahí en la columna esa. ¿Y dónde está el aseo que hace la doña de segundos? Por ejemplo, la doña de primeros nada más barre este espacio, un cacho de jardín y esto. Entonces tienes que ver desde el ámbito, por ejemplo, los botes azules que están afuera <b>(botes de basura)</b>, en el presupuesto que nos entregaron el semestre pasado todavía nos los cobran, creo que esos botes fueron donados por la COCA COLA, en serio, dicen “hay botes donados2 ¿Cuáles? Si nos los están cobrando, y luego, lo mismo que te meten en gastos te meten en aportaciones y dices ¿eso es gasto o aportación? ¿Y dónde está todo el dinero de comerciales? ¿Cuántos comerciales se han hecho en la BENM? Te puedo mencionar tres, que es uno de “DEEMINT”, uno de “NEGRITO”, de BIMBO y un especial de BENNY IBARRA, porque yo estuve presente cuando se filmaron ¿Y dónde está la lana? No me digas que cobran un peso por hacer un comercial, o sea, cobran miles de pesos por venir a decir, ah pues por ocupar ese pasillo me vas a pagar no sé, cincuenta mil pesos. Imagínate, ocuparon todas las instalaciones de los jardines del ala de primero y de todo el pasillo hasta el gimnasio para el de “NEGRITO” ¿Cuánto dinero pagaron ahí? ¿Y dónde está? Yo no lo veo. ¿Dónde está nuestro sentido de “mi voto cuenta”? No, o sea tú eres un alumno más y te acatas como un alumno más, porque las reglas aquí son estas. Y hay problemas con profesores, claro que los hay, porque profesores bueno y profesores malos te los vas a encontrar en todos lados. Los profesores buenos tratan de motivarte y decirte “órale, échense ganas muchachos”... Los profesores malos son “divide y vencerás”, divide a un grupo y vencerás ¿Sabes cuántos grupos hay en mi salón? Cuatro grupos, y ni siquiera somos cincuenta personas, somos dieciséis personas que no se pueden poner de acuerdo para cualquier cosa. Tú dime, si dieciséis personas no se pueden poner de acuerdo ¿Trescientas personas que se supone son las que hay en esta escuela se van a poner de acuerdo? Para empezar, nosotros no conocemos a los de primero... divide y vencerás... estamos divididos... estamos divididos... estamos divididos. Antier publicaron una circular donde dice que queda estrictamente prohibida la entrada de los padres de familia ¿sí la leíste? Bueno, mi papá está consciente de que yo soy mayor de edad y tengo que tener mi rol de decir “bueno, las decisiones o lo que hago es parte de mí” ¿no? ¿A qué grado llegó el problema de que los papás de los chavos de dieciocho años estuvieran aquí?. Y bueno, dijeras “Es sólo un papá”, fue todo un grupo de papás que se organizó y dijo que la maestra “tal” no está funcionando ¿A dónde hemos llegado? En primero y en segundo nos quedamos sin un maestro que porque se fracturó, y todo el primer semestre nos dijeron “No hay, no hay, no hay” Y a partir de ahí, tú como alumno dices “No manches, no sé nada”</p>

### PREGUNTA 21.

Pregunta 21.- ¿Qué es para ti la Democracia y cómo la vives en la BENM?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA.
10	Femenino	21	Patricia	La democracia es...mmm... la verdad no sé cómo definirla, será como algo en lo que todos tenemos derecho a votar. La verdad no creo que yo como alumna pueda vivir una democracia aquí en la Benemérita, muchas veces sólo tenemos que obedecer a los maestros. Aquí en la escuela, la democracia es como más bien algo utópico, es una utopía. Por ejemplo, acaba de pasar que mi grupo no estaba de acuerdo con la forma en que se comportaba una maestra, y tratamos de hablar con ella, pero sólo nos dijo que si queríamos tener derechos que teníamos que cumplir con nuestras obligaciones. Y bueno hay quien no le entrega tareas, pero habemos quien sí, y pues ella no hace la diferencia. La verdad yo creo que una buena parte del grupo pues va a reprobar, pero no porque no sepamos, sino porque está enojada con nosotros. ¿Pero qué podemos hacerle? No nos escucha nadie, ya no dejan entrar a los padres de familia para que hablen con el director tampoco, y no es que los necesitemos a fuerzas pero la verdad es que a uno como está joven, pues como que no le hacen mucho caso.”



## ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS ALUMNOS DE SÉPTIMO SEMESTRE DE LA BENM.

### PREGUNTA 1.

Pregunta 1.- ¿Cuáles Son los principales valores que debe tener un buen docente para hacerse cargo de la educación de un grupo de niños?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Femenino	20	Paola Guido	“Si estamos hablando de una formación integral, yo creo que son fundamentales y esenciales, pero sí, yo creo que uno de ellos para empezar es el compromiso que debe tener para adaptarse a todos ellos, pero incluyendo respeto, responsabilidad. Yo creo que no podríamos definir cuál tiene mayor importancia dentro de la educación, sino que, al hablar de formación integral estamos hablando de que debe de ser un maestro con todos los valores, pero antes que nada con el compromiso para responder las necesidades que se les presenten.”
2	Femenino	22	Laura	“Pues yo creo que primero debe de ser honesto con él mismo para ver qué es lo que les va a transmitir a los demás y además, sobre todo, el tomar en cuenta lo que los niños piensan o lo que los niños necesitan.”
3	Femenino	23	Teresa Ramírez	“Mucha responsabilidad, honestidad, tolerancia, compromiso que es un valor, creo que son los más importantes, me parece.”
4	Femenino	22	Abigail Carreón	“Honestidad, amor, tolerancia, creo que para mí serían los principales. Para mí sería la tolerancia para poder trabajar con niños.”
5	Femenino	23	Rocío Martínez	“Pues yo creo que los principales valores que debe tener un buen docente son los adecuados para el grupo, y dependiendo de las características de los niños, aunque hay valores universales que pueden ser justicia, respeto, tolerancia, democracia y es aplicarlo en el grupo para que los niños puedan llevarlo a cabo de una manera transversal y con actividades específicas.”

## PREGUNTA 1.

Pregunta 1.- ¿Cuáles Son los principales valores que debe tener un buen docente para hacerse cargo de la educación de un grupo de niños?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA.
6	Femenino	21	Sehila Vallejo	“Yo creo que en primera debe de haber compromiso en un docente porque estamos haciendo una labor social más que nada y pues tenemos personas importantes a nuestro cargo, que son los niños. Compromiso, dedicación, respeto hacia los niños, libertad, sobre todo darles libertad para que ellos tengan un aprendizaje constante y permanente, más que nada para que sea autónomo.”
7	Femenino	23	Ninfa	“Los principales valores son respeto, tolerancia porque vas a trabajar con niños y eso es lo principal, y fomentarles cooperación a ellos también.”
8	Femenino	21	Ángela	“Yo creo que todos, pero los principales son honestidad, responsabilidad, respeto.”
9	Femenino	25	Ixchel	“Principalmente la honestidad, la tolerancia, la democracia, la equidad, cooperación porque está trabajando con elementos humanos, entonces partiendo de los principios y bases filosóficas del artículo tercero, tiene que aplicarlos dentro del salón, dentro del aula, iniciando con él mismo, por eso parto de la honestidad.”
10	Femenino	22	Ángeles	“Yo no pienso que se pueda categorizar ni jerarquizar un valor. En una clase debes ser tolerante, abierto a la diversidad, ser responsable... puede ser una gama muy amplia, pero depende de qué tan comprometido estés tú como maestro frente a un grupo, porque trabajas con recursos humanos, debes de ser honesto con lo que tú quieres y con los niños.”

## PREGUNTA 2.

Pregunta 2.- ¿Cómo logras o cómo te han enseñado a conseguir la atención de los niños en clase, en términos de disciplina?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Femenino	20	Paola Guido	“Eso es muy complicado y más porque yo no tengo un grupo de primero, pero yo creo que, bueno siempre han dicho que no hay grupos indisciplinados, sino grupos sin trabajo. Siempre el trabajo... no quiere decir que los atiborremos de trabajo, sino de las actividades que para los niños sean interesantes y siempre la motivación en las actividades que se hagan, yo creo que es uno de los principales objetivos. Y es que aquí también debemos de hablar sobre qué entendemos por disciplina, si es un grupo que no se esté moviendo o un grupo que esté trabajando; yo por disciplina entiendo un grupo que esté trabajando y que esté participando en las actividades, independientemente de que esté hablando; y para poder obtener esa disciplina pues sí es necesario que tengan motivación e interés por las actividades.”
2	Femenino	22	Laura	“Pues supuestamente todos te hablan de que debe de estar basado en lo que los niños necesitan o en su interés primordial, pero eso es simplemente en teoría, pero no en todos los casos se lleva así, hay ocasiones en las que tienes que ocupar algunas otras estrategias para poder mantener una disciplina en la educación, como pueden ser a lo mejor los gritos, castigos y cosas así, prácticamente.”
3	Femenino	23	Teresa Ramírez	“Bueno, primero que nada es concentrarme en lo que son sus necesidades básicas, sus intereses, la edad del niño y actividades que principalmente le llamen la atención, que me ayuden a cumplir con el objetivo pero que no los distraigan tanto, pero que además que no los fuerce yo, sino que ellos mismos tengan la capacidad de aprender por sí mismos.”
4	Femenino	22	Abigail Carreón	“Siempre motivándolos con actividades que a ellos les agraden.”
5	Femenino	23	Rocío Martínez	“Pues por medio de sus intereses, llamar su atención en base a algo que a ellos les interese y que les guste, que esté conectado a su vida cotidiana y que sea motivante para ellos, y que tenga una función específica.”

## PREGUNTA 2.

Pregunta 2.- ¿Cómo logras o cómo te han enseñado a conseguir la atención de los niños en clase, en términos de disciplina?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA.
6	Femenino	21	Sehila Vallejo	"Más que nada, tener una comunicación afectiva, yo creo que si llegas a tener afecto, confianza en los niños yo creo que eso te da oportunidad para que puedas entrar con ellos. Muchas veces no vemos esa parte, así como que queremos dar los contenidos y todo y no nos preocupamos por tener una comunicación más afectiva, más sensible con ellos."
7	Femenino	23	Ninfa	"Pues mediante juegos, porque a los niños lo que más les gusta es el juego, es como ellos aprenden y descubren, entonces mediante juegos es como puedes captar su atención, si tu clase es dinámica y divertida obviamente ellos van a estar siempre poniéndote atención y vas a lograr tus objetivos pero de otra manera no lo logras."
8	Femenino	21	Ángela	"Pues haciendo actividades que les llamen la atención, que estén de acuerdo a sus intereses y a su nivel de cognición."
9	Femenino	25	Ixchel	"Número uno, respetándolos, y para respetarlos hay que conocerlos, conocer sus gustos y entendiendo su forma de pensar. No podemos llegar a imponer, porque hay veces en que impones el miedo, o en otras ocasiones tratas de imponer y se te va el control. Lo que necesitas es conocer a los niños, ser observadora también sobre sus gustos y sus conocimientos previos, de manera que lo que tú les aportes les sirva y sea de su interés, yo creo que la motivación es la clave."
10	Femenino	22	Ángeles	"Manejamos mucho lo que es control de actividades, el control de actividades es que tú lleves bien planeadas tus actividades de acuerdo a las características de tu grupo y a los intereses de cada niño, porque son grupos heterogéneos. Nos han recomendado mucho no gritar, no clasificar a los niños, no actuar autoritariamente o de manera déspota con ellos. Nosotros manejamos muchos el control de actividades para mantener la disciplina, porque no es disciplina, es control de actividades."

### PREGUNTA 3.

Pregunta 3.- En tu opinión ¿qué es la Justicia y qué tipo de prácticas pueden favorecer un ambiente justo en la clase?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Femenino	20	Paola Guido	“Yo creo que hablar de justicia en el salón, amerita también hablar de igualdad y de equidad, porque debemos tratar de ver al grupo en una manera de igualdad, entonces darle y también aquí ser justos, darle a lo que requiere cada uno de los niños, y solamente se los podemos dar para empezar, a través de conocer a los niños y después saber los intereses y las necesidades que tiene cada uno de ellos.”
2	Femenino	22	Laura	“La justicia en clase tendría que ser algo que los niños, a parte de promoverlos, tiene que ser algo que los niños se den cuenta de que si están actuando mal, si están haciendo algo incorrecto con alguno de sus compañeros, primero que nada ver quién es el que lo ocasiona y a cada uno de ellos darles la sanción que debería de merecer.”
3	Femenino	23	Teresa Ramírez	“La justicia tiene que ver con ser equitativo y dar a cada niño lo que necesita, por ejemplo, algún niño necesita más, pues darle a ese niño más ayuda; si un niño necesita menos, pues apoyarlo con menos... bueno, no apoyarlo con menos, sino darle a cada quien lo que necesita. Y las prácticas que favorecen un ambiente justo es respetándonos, tanto yo los respeto a ellos y ellos que se respeten mutuamente.”
4	Femenino	22	Abigail Carreón	“La justicia... pues es el ver toda la situación que rodea a lo que se está suscitando y partir de ello, pues tomar la decisión más justa, para las personas que están interviniendo, aunque es algo muy complicado de aplicar.”
5	Femenino	23	Rocío Martínez	“la justicia, según yo, es dar a cada quien lo que merece. Y se puede fomentar un ambiente justo en la clase, pues por medio de debates, asambleas, hacer críticas, hacer que el comportamiento de nuestra sociedad o de los mismos niños que están en el grupo, decidir si estuvo bien, si estuvo mal, por qué, por qué actuaron así y si las consecuencias que trajo estuvieron bien o no. Y también creo que eso es la justicia, aceptar y conocer las consecuencias que traen tus actos.”

### PREGUNTA 3.

Pregunta 3.- En tu opinión ¿qué es la Justicia y qué tipo de prácticas pueden favorecer un ambiente justo en la clase?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA.
6	Femenino	21	Sehila Vallejo	"La justicia yo creo que es un valor universal, que debemos de tener para todo, no nada más para dar clase, sino también para actuar en la vida diaria. Un ambiente justo se favorece trabajando con los valores y respetarlos a ellos, favorece el ambiente para que sea armónico y los niños se sientan a gusto más que nada al trabajar con uno."
7	Femenino	23	Ninfa	"Para mí, la justicia es simplemente hacer lo correcto, y bueno, lo que puede favorecer en la clase la justicia es que enseñes a los niños a que deben hacer lo correcto y cómo deben de comportarse."
8	Femenino	21	Ángela	"La justicia es darle a cada quien lo que se merece por medio de sus acciones y sus actitudes, y el tipo de prácticas que la fomentan pueden ser en la evaluación, que evalúes justamente a los niños, y cuando hay peleas entre ellos debes ser justo en la decisión que tomes."
9	Femenino	25	Ixchel	"Es una palabra un poco compleja, por lo que sé es darle a cada quien lo que corresponde. En el salón de clase, por ejemplo, hay niños que no llevan el material completo, entonces se organizan grupos de trabajo, porque sería injusto que yo trabajara sólo con los que trajeron el material."
10	Femenino	22	Ángeles	"Ser justo es estar atento a todo lo que pasa en el grupo y no actuar de acuerdo a prejuicios. Ser justo es ser... no sé. Las prácticas que favorecen el ambiente justo es seguir actuando de acuerdo a las normas que tú haces con tu grupo, que el grupo ponga las normas."

#### PREGUNTA 4.

#### Pregunta 4.- ¿Qué es la Educación?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Femenino	20	Paola Guido	“Es una actividad – proceso que a través de este proceso de enseñanza – aprendizaje, el niño va a tener las herramientas o a apropiarse de las herramientas, habilidades y conocimientos que le van a permitir seguir adelante.”
2	Femenino	22	Laura	“La educación para mí, la educación es algo que nos va a formar, junto con nuestra casa, de valores, actitudes y formas de desarrollarte y de integrarte a una sociedad.”
3	Femenino	23	Teresa Ramírez	“La Educación... es algo complicado para mí... la educación tiene que ver con... no sé.”
4	Femenino	22	Abigail Carreón	“Pues la educación es algo que se toma tanto en la familia, en la institución escolar, con los amigos, con los medios de comunicación, es un conjunto de todo lo que te proporciona la sociedad en la que estás inmerso.”
5	Femenino	23	Rocío Martínez	“La educación es un proceso que se lleva a cabo en los humanos, que involucra contenidos conceptuales, actitudinales, procedimentales, para mejorar la vida de un niño, la de una persona en general... bueno, creo que eso es aprendizaje.”
6	Femenino	21	Sehila Vallejo	“Educar es transformar. A veces los niños traen otro tipo de educación y es muy difícil que nosotros nos metamos mucho en lo que es su familia, pero yo creo que la comunicación nos ayuda mucho a transformar lo que el niño trae, algunos vicios que ellos traen. Educar yo creo que es transformar, más que nada y partir de lo que ellos ya saben para entonces hacerlos reflexionar, analizar las cosas como son y más que nada con eso se obtienen más resultados satisfactorios que con imponer. La educación no es imponer, es ofrecer, es guiar, es apoyar.”
7	Femenino	23	Ninfa	“Es poder enseñar a los niños cómo desarrollarse en su vida, cómo mejorar en todos los aspectos para que sean personas de provecho en la sociedad.”
8	Femenino	21	Ángela	“Es crear valores a una persona, darle conocimiento o hacer que descubra los saberes, y sobre todo es crear, fomentar y desarrollar habilidades.”
9	Femenino	25	Ixchel	“Citando a Condorcet, él nos habla de la diferencia entre educación e instrucción: instruir nada más es verter conocimientos y punto, es promover los conocimientos y las habilidades, hasta ahí. Y la educación no, la educación aparte de instruir también aporta los valores que tú tienes, hábitos, costumbres que la misma sociedad te va transmitiendo, o sea, es una forma integral de formar a un ser humano.”
10	Femenino	22	Ángeles	“Educación la encontramos tanto en la familia como en la escuela, nosotros hablamos de una educación formal porque se certifica. Educación formal es todo aquello que implica el ayudar a los niños a construir sus aprendizajes y a actuar de manera autónoma dentro de un aula. Ya no es transmisión de conocimientos. Los niños deben construir sus aprendizajes.”

## PREGUNTA 5.

Pregunta 5.- ¿Qué es la Ética?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Femenino	20	Paola Guido	“Ética, es algo que no existe en esta escuela... upsss, creo que ya se quedó grabado. Pues para mí es poner en práctica los valores que tenemos, llámese honestidad, responsabilidad, para mí eso es ser ético, este poner en práctica todo eso que en teoría tenemos pero que muchas veces no lo practicamos. Obviamente tenemos maestros impecables, pero te podría decir que del cien por ciento de maestros, un setenta por ciento no tienen ética en esta escuela.”
2	Femenino	22	Laura	“Pues va a ser algo que tú ya traes, algo que a ti te va a distinguir de las demás personas, algo que te enseñan en la escuela y que tú vas a proponerlo en la primaria, también.”
3	Femenino	23	Teresa Ramírez	“Tiene que ver con los valores y normas que la sociedad ha creado para mantener un ambiente armónico entre todos.”
4	Femenino	22	Abigail Carreón	“Pues es una ciencia que estudia, no recuerdo bien, si son los valores y partir de ella... bueno, no recuerdo bien... más bien, junto con la ética vienen inmersos todos los valores y a partir de eso pues se puede convivir en sociedad.”
5	Femenino	23	Rocío Martínez	“Es una rama de la filosofía que se encarga de estudiar las normas o los comportamientos que rigen la convivencia entre la sociedad en los seres.”
6	Femenino	21	Sehila Vallejo	“Es una forma en como te diriges ¿no? La ética se trabaja en actitudes, en valores. Por ejemplo, en mi trabajo, ética sería no imponer a los niños, sino ofrecerles, que ellos elijan ¿no? La capacidad de elegir, yo creo que eso también podría ser ética en la forma práctica.”
7	Femenino	23	Ninfa	“Ética es lo que deberían tener todos los maestros, es saber cómo tratar a los niños, saber que antes que ser niños son seres humanos.”
8	Femenino	21	Ángela	“Es la disciplina que estudia lo que son los valores.”
9	Femenino	25	Ixchel	“No sé cómo explicarlo.”
10	Femenino	22	Ángeles	“Es la forma de concebir lo que quieres hacer de acuerdo a tus propios valores.”



**PREGUNTA 6.**  
Pregunta 6.- ¿Qué es la Moral?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Femenino	20	Paola Guido	“Para mí, es discernir sobre una problemática que se me presente y los valores que yo tengo, porque muchas veces hemos entrado en conflicto aquí en clase sobre la diferencia entre ética, moral y valores y todo esto; para mí es saber en qué momento, de acuerdo a mis experiencias, a lo que yo he vivido voy a poner en práctica mis valores, o de qué manera o hasta qué punto.”
2	Femenino	22	Laura	“La moral, pues son tus valores, tus principios que ya traes de casa y algunos se refuerzan en la primaria.”
3	Femenino	23	Teresa Ramírez	“Tiene que ver conmigo, los valores que yo me he formado a través de mi formación a lo largo de toda mi vida y que yo hago valer con mis actos.”
4	Femenino	22	Abigail Carreón	“La moral pues es algo muy incierto porque depende del grupo en el cual estés, de la sociedad en la que estés inmerso, entonces a partir de eso, ellos tienen definida la moral y lo que está “bien” y lo que está “mal” para ese grupo de personas.”
5	Femenino	23	Rocío Martínez	“La moral son todas aquellas normas de convivencia social que llevas a cabo para tener una... la moral es la forma de comportamiento de una persona o de un grupo de personas.”
6	Femenino	21	Sehila Vallejo	“Son prejuicios ¿no? Yo siento que la moral son prejuicios que muchas veces no nos dejan abrirnos completamente. La moral en algunas sociedad yo no estoy muy de acuerdo, pero en cierta forma nos hacen dirigirnos, pero con reglas, o sea, yo me fijo más en la ética que en la moral, la moral no va muy bien conmigo, siento que te cierra muchos campos.”
7	Femenino	23	Ninfa	“Moral pues vienen siendo todas las costumbres que se les transmiten a los niños por medio de la sociedad o por medio de sus familias.”
8	Femenino	21	Ángela	“Pues es una práctica social que se lleva a cabo para otorgarle ciertos valores, no, pero el ser moral no debe confundirse con ser moralista. Ser moral es tener valores y tratar de llevarlos a la práctica, no nada más que los tengas como conceptos, sino que los hagas parte de tu vida. Ser moralista es como la exageración, dada más aparentar que tienes ciertos valores, pero pues no los tienes.”
9	Femenino	25	Ixchel	“Es que yo ahí tengo esa confusión entre moral y ética, porque hay términos que se refieren básicamente a lo que son las costumbres de una sociedad y no me acuerdo cuál de la otra es la que te califica lo que es bueno y lo que es malo... no sé, no puedo concretar.”
10	Femenino	22	Ángeles	“La moral es lo que se te enseña en tu casa. Hablamos de una moral social en donde la gente te dice cómo debes de actuar frente a ellos, y hablamos de una moral personal que es la forma en que tú actúas realmente.”

### PREGUNTA 7.

Pregunta 7.- ¿Qué es la Educación Moral?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Femenino	20	Paola Guido	“Se podría entender como educar en valores o algo así, pero yo digo que el simple concepto de educación te debe de abarcar moral, te debe de abarcar valores y todo este tipo de actividades, porque no puedes enseñar sin valores, no puedes enseñar sin ética, no puedes aprender sin una y sin la otra. Yo digo que en sí el concepto de educación debe de incluir todos esos aspectos.”
2	Femenino	22	Laura	“La educación moral va a ser el fortalecimiento de esos valores y actitudes que tú estás promoviendo.”
3	Femenino	23	Teresa Ramírez	“Bueno, yo la tomo como la que estás recibiendo en casa, como los valores que te están enseñando en casa y que tú vas, ya sea rechazando o aceptando, según tus creencias conforme vas creciendo.”
4	Femenino	22	Abigail Carreón	“Pues para mí vendría siendo lo que te dan en tu familia, en la escuela, todo el conjunto que es a lo que vendría remitiéndonos a la educación.”
5	Femenino	23	Rocío Martínez	“Es formar a los niños o alas personas para que ese comportamiento sea adecuado a la sociedad en la que viven y se puedan integrar a ella”
6	Femenino	21	Sehila Vallejo	“En mi práctica yo no trabajaría la educación moral, porque como te digo, nos cierra campos, yo trabajaría más con lo que es la ética.”
7	Femenino	23	Ninfa	“La educación moral viene siendo pues también, nosotros como docentes, fomentarles a ellos las costumbres, las tradiciones para que no se pierdan.”
8	Femenino	21	Ángela	“La educación moral es darle valores a los niños principalmente con el ejemplo, donde va a intervenir tanto la familia, los amigos, los maestros, para que los niños vayan haciendo su acervo de valores y que los sigan con los ejemplos.”
9	Femenino	25	Ixchel	“Es promover las actitudes con base a los principios de los valores que los niños tienen.”
10	Femenino	22	Ángeles	“Dentro de la educación formal no existe la educación moral, para mí no.”

### PREGUNTA 8.

Pregunta 8.- ¿Qué es un Valor?

### PREGUNTA 9.

Pregunta 9.- ¿Cuál es la diferencia que existe entre lo que se concibe como Educación Moral y lo que se tiene por Educación Cívica?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Femenino	20	Paola Guido	"Es una actitud."
2	Femenino	22	Laura	"Un valor va a ser lo que tú crees o consideras acerca de alguna situación en la que te estés enfrentando, ya sea, tú vas a tomar no sé, el valor de la honestidad cuando creas que algo de lo que estés haciendo es correcto o no es correcto, según."
3	Femenino	23	Teresa Ramírez	"Es una actitud que tú tomas ante determinadas circunstancias."
4	Femenino	22	Abigail Carreón	"Pues es algo como la palabra lo indica ¿no? Tiene un sentido, tiene un por qué, o sea, tú lo valoras; en este caso podría ser el amor o la fraternidad."
5	Femenino	23	Rocío Martínez	"Un valor es algo que tienen los seres humanos para... algo a lo que le dan un peso, que es importante, que forma parte de ellos, que determina su comportamiento, su forma de pensar, de sentir, de actuar, de relacionarse con los demás, aunque también podríamos hablar de valor económico, que creo que no tiene relación aquí ¿no?."
6	Femenino	21	Sehila Vallejo	"Un valor es una actitud que no se enseña con conceptos sino con actitudes, con exponerlo. Por ejemplo, a un niño no le puedo enseñar el valor del respeto diciéndole "el respeto es esto y aquello" no, sino cómo yo estoy asumiendo ese valor de respeto, más que nada en cómo te diriges y cómo los practicas."
7	Femenino	23	Ninfa	"No sé cómo definirlo, pero pues un valor sería algo que ti tienes, algo que te fomentaron desde niño y que es muy difícil que alguien te haga cambiarlo."
8	Femenino	21	Ángela	"Un valor es una actitud o un sentimiento que vas a tener hacia algo, puede ser justicia, responsabilidad y le vas a otorgar un valor, ahí es donde ya se ve reflejado en tu forma de vivir, en tu forma de ser."
9	Femenino	25	Ixchel	"Puede ser algo material que a ti te gusta o te sirve, lo sometes a cierto juicio de acuerdo a tus intereses. En una forma no material es defender lo que tú crees que está bien, a lo mejor para una persona, valor es principalmente la honestidad, y no es algo material, pero ella si lo ejerce... no sé... a lo mejor le da mas sentido e importancia a una actitud que él cree que es conveniente en relación con los demás."
10	Femenino	22	Ángeles	"Es una forma de crear un cierto pensamiento de cómo puedes actuar frente a otras personas o cómo puedes actuar con otras personas de acuerdo a tus propios ideales. Yo estoy en desacuerdo en querer enseñar los valores con conceptos, los valores se tienen que vivir y se tienen que reflejar dentro del aula, tú no puedes irle a decir a un niño "sé tolerante", cuando tú no eres tolerante, te alteras y por cualquier cosa les gritas. No puedes enseñar un valor si no lo vives, para mí, los valores se viven, no se predicán."

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Femenino	20	Paola Guido	“La educación cívica, creo yo que se refiere más, como su palabra lo dice a actividades históricas, ceremonias, que esto también ya nos implicaría entrar en la cuestión de valores, para empezar a ver tolerancia, respeto, honestidad; que si lo vemos por separado, pues este sería una en cuanto a valores, pero ya más específicamente y otra en cuando a cuestiones cívicas e históricas.”
2	Femenino	22	Laura	“Pues se maneja como que la educación moral está basada en valores y la educación cívica es todo lo que vas a integrar en una escuela, ya sea el amor a tu patria, a tu familia, el comportamiento en grupo, cosas así.”
3	Femenino	23	Teresa Ramírez	“Bueno, la educación moral básicamente se refiere a las normas que tú vas creando como sociedad, y que tiene que ver contigo como persona. Educación cívica tiene que ver ya con normas del Estado, castigo, justicia, pero ya básicamente con lo que es política, por así decirlo.”
4	Femenino	22	Abigail Carreón	“No sé.”
5	Femenino	23	Rocío Martínez	“La educación cívica es formar a los niños una identidad nacional para que conozcan sus derechos y deberes, y que forman parte de la nación, las características de la nación, todo eso... formar un ciudadano que se integre a la sociedad. Y la educación moral pues ya la habíamos visto antes.”
6	Femenino	21	Sehila Vallejo	“La Cívica más que nada nos sirve para formar una identidad nacional en los niños, con ayuda de tener un conocimiento histórico de lo que forma su país, bueno, en primera su familia, su comunidad, la sociedad, todo, a partir de ahí para que el niño conozca y se dé cuenta de dónde vive, su cultura, sus costumbres, en todo caso, las fechas conmemorativas y todo eso, que el niño tenga presente que no son así nada más de relleno, sino que forman parte de la historia de su país. Eso es educación cívica, y la educación moral es la que queda en la familia en esa no nos podemos meter mucho como docentes, pues porque cada quien tiene su forma de educar a sus hijos y pues no nos podemos meter mucho ahí, yo creo que esa es la diferencia.”
7	Femenino	23	Ninfa	“La diferencia vendría siendo que en la moral serían las costumbres y las tradiciones; la educación cívica es cómo fomentarles la identidad nacional en los niños y los valores y el respeto que deben de tener.”
8	Femenino	21	Ángela	“La educación moral se refleja más en los valores que se dedican a crear buenos ciudadanos, buenas personas; y la educación cívica va a abarcar los valores pero también las fechas importantes del país para crear una identidad nacional.”
9	Femenino	25	Ixchel	“Educación cívica es tu función como ciudadano, saber cuáles son tus deberes y tus obligaciones, también involucra al artículo tercero, porque vivimos en una república que está regida por la constitución, entonces, como ciudadanos tienes que saber qué función tienes tú, qué función tienen los servidores públicos y cada elemento de la sociedad. Educación moral se enfoca más a los valores que una persona necesita para desenvolverse con los demás.”
10	Femenino	22	Ángeles	“Educación moral está muy apegado a lo que es la religión, a la religión de cada seno familiar. La educación cívica se apega más a lo que es la identidad nacional y la identidad como ser humano.”

### PREGUNTA 10.

Pregunta 10.- ¿Conoces la propuesta de Jean Piaget en lo referente a la educación moral del niño?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Femenino	20	Paola Guido	“¿La de Piaget? Sinceramente no la conozco bien, lo que hemos trabajado más es sobre los estadios de Kohlberg, pero de Piaget, sinceramente no.”
2	Femenino	22	Laura	“No, eso no.”
3	Femenino	23	Teresa Ramírez	“¿De Jean Piaget? No.”
4	Femenino	22	Abigail Carreón	“No.”
5	Femenino	23	Rocío Martínez	“No.”
6	Femenino	21	Sehila Vallejo	“No.”
7	Femenino	23	Ninfa	“Me imagino que sí la tuve que haber visto en clases, pero no la recuerdo.”
8	Femenino	21	Ángela	“Sí tengo nociones de él. Dice que el niño va a aprender conforme el ejemplo y que también debe de participar él en el establecimiento de esto.” <b>(¿Qué libro leíste de Piaget que hablara de la educación moral?)</b> “Lo que pasa es que no he leído ningún libro de Piaget, más bien son lecturas, como pequeños pedazos de sus libros que nos entregan los maestros en fotocopias o en antologías, pero libros no.”
9	Femenino	25	Ixchel	“Sí la he escuchado, pero nunca le he puesto atención, la verdad.”
10	Femenino	22	Ángeles	“No.”

### PREGUNTA 11.

Pregunta 11.- ¿Conoces la propuesta de Emilio Durkheim en lo concerniente al tema de la educación moral?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Femenino	20	Paola Guido	"¿Durkheim? No, tampoco."
2	Femenino	22	Laura	"Creo que es la que está basada en los principios que traes y lo que él llamaba... este... actitudes... no, es que así en concreto no la recuerdo."
3	Femenino	23	Teresa Ramírez	"Tampoco."
4	Femenino	22	Abigail Carreón	"No."
5	Femenino	23	Rocío Martínez	"Pues lo leímos, pero no te puedo dar ahorita bien las características o la diferencia, pero no, no es un tema que tengamos siempre en mente." ( <b>¿Leyeron La Educación Moral, de Durkheim?</b> ) "No, leímos a Durkheim, pero no puedo recordar ahorita las características de eso."
6	Femenino	21	Sehila Vallejo	"No."
7	Femenino	23	Ninfa	"No, ese sí no."
8	Femenino	21	Ángela	"No, bueno me acuerdo que lo leímos, pero no te podría ahorita explicar de eso."
9	Femenino	25	Ixchel	"No."
10	Femenino	22	Ángeles	"No."

## PREGUNTA 12.

Pregunta 12.- ¿Qué es la honestidad y cómo es posible que el profesor de educación primaria pueda desarrollar este valor en su clase?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Femenino	20	Paola Guido	"Honestidad... nos hablaría de... es que para mí todas te llevan a todas, pero hablar de honestidad es decir nuestras propias ideas, sin afectar a los demás, es serle fiel a lo que nosotros creemos, pero obviamente sin que eso afecte a terceros."
2	Femenino	22	Laura	"Pues primero necesitas tener el valor de la honestidad, si no lo tienes, tú no puedes propiciar que los niños adquieran o desarrollen ese valor, si tú no lo tienes, pues va a ser ilógico que ellos lo puedan adquirir. La honestidad es algo que tú estás consciente, algo que defiendes tus propios ideal sin afectar obviamente a los demás, y que tampoco tú tengas que sacrificarte por algo que tú crees o que tú piensas."
3	Femenino	23	Teresa Ramírez	"La honestidad es ser congruente con lo que piensas, con lo que dices a través de tus actos; y lo voy a demostrar mediante el ejemplo con mis niños, si yo les digo "Esto no se hace" primero que nada, yo no lo tengo que hacer, y si digo "esto está bien" pues hacerlo también, y no llevarme la contraria."
4	Femenino	22	Abigail Carreón	"Primeramente no sería con una clase en específico, sino con la práctica cotidiana, el ir llevando a los niños acerca de decir la verdad, el ser honestos ante todo con ellos mismos y no con los demás, porque tú puedes engañar a medio mundo, pero tú sabes en realidad lo que hiciste."
5	Femenino	23	Rocío Martínez	"La honestidad es ser como tú eres, que vayan acorde tus pensamientos con lo que tú haces, que no haya diferencia en eso y siempre pegado a la verdad. Se desarrolla en clase con el ejemplo, con una forma transversal, o sea todo los días y cada instante, aprovechando todas las circunstancias que giran a su alrededor, y con debates, asambleas, si sucede algo en el salón que esté relacionado con eso, pues analizarlo y saber por qué está bien y por qué no, y todo eso."

## PREGUNTA 12.

Pregunta 12.- ¿Qué es la honestidad y cómo es posible que el profesor de educación primaria pueda desarrollar este valor en su clase?

caso	género	edad	nombre	respuesta.
6	Femenino	21	Sehila Vallejo	“Es muy difícil ¿no? Muchas veces actuamos de una manera fuera y de otra en la escuela y queremos que los niños aprendan ese valor de honestidad, pero yo creo que debemos de ser sinceros nosotros y no imponerles a los niños ciertas actitudes cuando nosotros no las tenemos. Tenemos que ser sinceros nosotros para asumir esos valores, en cuestión de honestidad debemos ser claros con los niños, porque los niños se dan cuenta de que a veces uno no tiene la confianza, de que a veces duda, y entonces, muchas veces, tenemos que ser flexibles para que el niño se dé cuenta de que uno es ser humano y que muchas veces no sabemos todo, y dar esa oportunidad de que el niño tenga una empatía con uno o se solidarice con uno. Sincerarte con los niños más que nada y que ellos tengan la capacidad de cometer errores y aceptarlos y ser honestos.”
7	Femenino	23	Ninfa	“La honestidad es hablar con la verdad, decir las cosas como son y yo creo que si el maestro siempre está trabajando esto con los niños, empezando por él que los niños no lo cachén que está mintiendo, y siempre fomentarles que digan la verdad, hasta se pueden evitar muchos problemas en el aula.”
8	Femenino	21	Ángela	“Honestidad sería decir siempre la verdad, y desarrollarla primero por el maestro, siempre decirle la verdad a los niños, por ejemplo si te preguntan algo que no sabes, en vez de decirles que lo investiguen de tarea, pues decirle “no sé” de ahí parte el ser honestos con nosotros mismos, al reconocer las cosas con verdad.”
9	Femenino	25	Ixchel	“Es estar convencido de lo que quieres y actuar de esa manera, porque quizá yo pienso algo y actúo de otra manera que difiera a lo que creo; entonces si estás convencido de lo que deseas hacer o pensar y actúas así, entonces eso es honestidad. El maestro la debe fomentar desarrollando su papel como maestro, porque hay quienes dicen que están como maestros porque no les quedó de otra pero no quieren esto, ellos no están siendo honestos consigo mismo. Si eres maestro por convicción y en el salón de clases lo demuestras, eres honesto.”
10	Femenino	22	Ángeles	“Bueno, decirte una definición de lo que es la honestidad, desde mi concepto, es difícil. Lo que pasa es que es muy difícil para mí, en lo personal, definir un valor y qué quiere decir lo que es cada valor. Ser honesto lo tienes que vivir y lo tienes que actuar. Ahora, definición del diccionario: honestidad... no lo manejo. Mejor cámbiale ¿no?. Un maestro tiene que ser emancipador de sociedad porque tiene que crear que el hombre sea libre, pero no libre de la sociedad, sino libre de él mismo, para que sea capaz de confrontar cualquier situación y sea capaz de vivir en sociedad. No vamos a formar gente que sea un ente que ande caminando por el mundo sin que le importe ninguna otra persona, yo me refiero a libertad de que seas capaz de pensar, de reflexionar y de actuar de acuerdo a un mundo social, y como sociedad debemos de interactuar con otra gente. Relacionándolo con valores, creo que el maestro debe ser capaz de reunir todos aquellos valores que están ya conceptualizados de alguna forma en libros, en diccionarios, pero él no debe decirle a los niños las definiciones ni nada por el estilo.”



### PREGUNTA 13.

Pregunta 13.- ¿Qué es la responsabilidad y cómo consideras que sea posible que el profesor de educación primaria pueda desarrollar este valor en su clase?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Femenino	20	Paola Guido	“Responsabilidad igualmente nos lleva a compromiso, si nosotros sabemos qué estamos haciendo y para qué estamos en una institución educativa, este, al tener este concepto bien claro es lo que nos va a llevar a todas las actividades que vamos a llevar, por lo tanto vamos a tomar nuestro papel con responsabilidad. No podemos decir que los valores se tengan que enseñar, no podemos decir “Hoy vamos a ver cierto valor, u hoy vamos a ver esta actitud”; es algo que manejamos mucho aquí, no podemos dar o enseñar algo que no tenemos. Entonces, dentro de las actividades llámense de español, de matemáticas o de lo que quieras, siempre van a ir inmiscuidas este tipo de actitudes y de valores, porque si es lo que estamos tratando de hacer, una formación integral, pues es lo que se debe de pretender.”
2	Femenino	22	Laura	“La responsabilidad va a ser algo en lo que tú te vas a comprometer y que vas a poner todo tu empeño, todas tus estrategias, pues para poder llevarla a cabo, igual que la honestidad, para desarrollarla, pues tú tienes que tomar en cuenta los intereses de los niños y a partir de eso ya les vas a ir inculcando los valores y desarrollando los que ellos ya traen de casa.”
3	Femenino	23	Teresa Ramírez	“La responsabilidad... con cumplir lo que me propongo, con cumplir con lo que digo, y básicamente, como te decía, mediante el ejemplo. La responsabilidad es cumplir con algunos objetivos.”
4	Femenino	22	Abigail Carreón	“Igual que con la honestidad, en primer lugar, dando el ejemplo y que día a día, los niños sean responsables al llevar su material de trabajo, las tareas, al terminar los trabajos en clase, que muchas veces es lo que no se lleva a cabo. La responsabilidad es el cumplir con tus obligaciones, con todo lo que tienes que realizar.”
5	Femenino	23	Rocío Martínez	“Responsabilidad es estar consciente de las consecuencias que trae un hecho que realizaste,”

### PREGUNTA 13.

Pregunta 13.- ¿Qué es la responsabilidad y cómo consideras que sea posible que el profesor de educación primaria pueda desarrollar este valor en su clase?

caso	género	edad	nombre	respuesta.
6	Femenino	21	Sehila Vallejo	“El compromiso que debe detener uno cuando uno ya está haciendo su labor como docente, pues tener responsabilidad. No les puedes exigir a los niños que lleguen puntuales si tú no llegas puntual, son actitudes, o sea, debes de ser claro y congruente con lo que dices y con lo que haces, y pues la responsabilidad se basa en eso ¿no? En tener compromiso con ellos y que a su vez ellos vean que tú tienes compromiso con ellos y tú también tienes que recibir eso de ellos: responsabilidad hacia el trabajo, al trabajo en equipo o grupal.”
7	Femenino	23	Ninfa	“Pues es comprometerse con su trabajo, y si el maestro está comprometido con su trabajo y está seguro de lo que está haciendo, pues es muy fácil que involucre a los niños dentro del mismo.”
8	Femenino	21	Ángela	“Pues sería cumplir con lo que te piden; como maestro serían los directivos, tu carrera, el ser responsable no solamente llegando temprano, sino también planeando tus clases con anterioridad y crear en los niños un ambiente de responsabilidad con el hecho de las tareas y los trabajos.”
9	Femenino	25	Ixchel	“Responsabilidad es responder a lo que los lineamientos institucionales te piden. Es un valor ético, tú sabes hasta dónde quieres llegar y hasta dónde quieres responder.”
10	Femenino	22	Ángeles	“Yo una vez tuve un conflicto porque me dijeron es un compromiso ser responsable y yo pregunté ¿no es lo mismo ser responsable que tener el compromiso? Y me dijeron que no, porque puede ser que tú estés aquí por compromiso, pero no te estás haciendo responsable por el trabajo. Entonces yo creo que el maestro debe ser responsable desde la hora en que llega a la escuela, porque tiene un horario de entrada y uno de salida, tiene que ser responsable con las tareas que les deja a los niños en revisarlas, en corregirlas y en ayudarles a los niños en ayudarles para aportar nuevos conocimientos, tiene que ser responsable en todos los trabajos que tengan que ver con su enseñanza y con todos los actos que tengan que ver con el trabajo colegiado dentro de una escuela. Tiene que hacer las cosas no porque lo tenga que hacer a la de a fuerzas, sino porque eso es ética profesional, ser responsable con lo que es tu labor.”

### PREGUNTA 14.

Pregunta 14.- ¿Qué es la autonomía y cómo consideras que sea posible que el profesor de primaria desarrolle este valor en su clase?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Femenino	20	Paola Guido	“La autonomía es algo que se está trabajando mucho aquí, pero que a nosotros como maestros, nos da cierto temor... porque al hablar de autonomía se puede pensar que el maestro ya no va a ser tan necesario como se piensa en una escuela, pero al contrario, si estamos tratando de trabajar la autonomía, es que el niño pueda ser capaz de buscar, de analizar, de reflexionar sobre a lo mejor algún tema que se vio en la clase, pero que no solamente se quede en eso o que se trabajó en la clase, sino que él sea capaz de resolver sus propias dudas y cuestionamientos que se le presenten, no solamente igual en clase, sino en su vida cotidiana; entonces estas actividades ¿de qué manera se van a trabajar? En que el maestro ya no solamente sea expositor, que se le dé la oportunidad al niño de expresarse, de dar sus ideas, de hacerlos partícipes tanto en la planeación como en la evaluación, en todo momento que el niño esté participando en la clase.”
2	Femenino	22	Laura	“La autonomía va a ser algo que el maestro, como dicen, “tú aprendes con, sin o a pesar del maestro”, entonces lo que se promueve según este nuevo Plan, de constructivismo, es que los niños a partir de sus preguntas, de sus inquietudes, ellos empiecen a desarrollar esta autonomía, buscando, consultando nuevos libros o a lo mejor preguntando a diferentes personas, y ¿cómo la vas a desarrollar en los niños? Pues a lo mejor en una clase, si tú preguntas algo o pones algún ejercicio, que los niños se conflictúen para que así ellos puedan empezar a desarrollar su autonomía y no darles tú todo el contenido así tal y como es.”
3	Femenino	23	Teresa Ramírez	“Autonomía... valerse por sí mismo, poder enfrentarse a las diferentes circunstancias por uno mismo. Es posible desarrollarla mediante que yo no coarte al niño, sino que yo le deje ser, pero orientándolo nada más.”
4	Femenino	22	Abigail Carreón	“La autonomía es el que uno no dependa ¿no? El que uno pueda hacer sus cosas, entonces en el salón de clases sería el ir dándole a los niños la pauta para que puedan tomar decisiones en cuanto a las cosas que quieran o no quieran hacer.”
5	Femenino	23	Rocío Martínez	“La autonomía es cuando tienes una forma de pensar, se ser de sentir y la llevas a cabo por convicción, y consciente de lo que estás haciendo, teniendo a cabo todos los valores, responsabilidad, justicia, todo eso. Y ¿cómo se puede llevar a cabo? Pues dejando que los niños tomen sus propias decisiones, den argumentaciones, el por qué de las cosas.”

### PREGUNTA 14.

Pregunta 14.- ¿Qué es la autonomía y cómo consideras que sea posible que el profesor de primaria desarrolle este valor en su clase?

caso	género	edad	nombre	respuesta.
6	Femenino	21	Sehila Vallejo	“Dejar que el niño... partir de sus conocimientos previos, nunca imponer, jamás imponer, porque digo, los zapatos ni a fuerzas entran, a lo mejor sí memorizan algún concepto o algo, pero al rato lo vomitan en el examen y ya, y al rato piensan que lo que tú les impartes es solamente para el escuela y nunca tiene una conexión directa con lo que tienen allá afuera, sobre el contexto, su comunidad y todo, entonces muchas veces como que se hacen dependientes, de lo que le dicen, de lo que le hacen, no tienen un criterio, entonces yo creo que lo fundamental es que el niño reflexione y analice sobre lo que está aprendiendo y de qué forma puede aplicarlo más adelante. Y yo creo que así, se va a ir fomentando o formando a niños autónomos. Muchas personas dicen “vamos a formar niños para el futuro” o sea, no se sabe lo que va a pasar, debemos formar niños para el presente, niños que actúen, niños que reflexionen, que analicen, que critiquen. Es difícil porque estamos en una sociedad tan enajenada, que la televisión, que esto y aquello, bombardeada de tanta violencia, de tantas cosas, que los niños no saben ni qué onda, entonces hacerlos reflexionar sobre eso y formar a niños autónomos así. Yo creo que es el inicio, no podemos hacer todo, porque el ser humano tiene todo un proceso, nosotros solamente estamos a nivel primaria y muchas veces los tenemos un año nada más a los niños, no podemos hacer mucho, pero en lo que estamos en ese año, digo, hacer todo lo posible y llevar un avance.”
7	Femenino	23	Ninfa	“La autonomía es valerte por ti mismo, hacer las cosas por ti, y para que la desarrolles en tu clase, es darle libertad a los niños, o sea, no limitarlos ni ponerles barreras, no, sino dejarlos ver que todo lo que ellos puedan crear y hacer es bienvenido.”
8	Femenino	21	Ángela	“La autonomía sería el poderte manejar a ti mismo en base a los valores que ya tienes y a los conocimientos, habilidades y aptitudes que ya tienes. Hay que dejar que los niños participen, que el profesor no sea tan rígido, sino dejar al niño libre.”
9	Femenino	25	Ixchel	“La autonomía es decidir por ti mismo, sin influencia de los demás, actuar de acuerdo a tus criterios. Dentro del salón de clase es no prestarse a influencias que vicien la labor docente. Hay madres de familia que tratan de sobornar a los maestros para influir en la calificación de sus hijos. Ser autónomo es decidir yo cómo evaluar, cómo doy mi clase y valorar, de acuerdo a los resultados qué tan bien estoy o qué tan mal.”
10	Femenino	22	Ángeles	“La autonomía es dejar a las personas a que decidan las cosas por ellos mismos, pero con responsabilidad y con apego a los límites de donde comienzan tus obligaciones empiezan tus derechos y donde comienzan tus derechos empiezan las obligaciones de los demás, eso es autonomía, no puedes andar por el mundo transgrediendo los límites que puedes establecer dentro de un determinado lugar.”

### PREGUNTA 15.

Pregunta 15.- ¿Cómo estimas que el profesor asume su autonomía frente a las disposiciones de la SEP, en lo tocante a Planes y Programas de Estudio, normatividad y también con respecto a sus autoridades inmediatas, como el director y el inspector de zona?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Femenino	20	Paola Guido	“Es algo bien complicado, empezando por el programa. Tenemos un programa que tenemos que cumplir y siempre se nos maneja aquí en teoría que sí hay que darle al niño lo que necesita de acuerdo a sus intereses, o si algún tema no está entendido pues hay que regresarnos, no importa que te atrases, pero cuando llegas a séptimo y que tienes que cumplir con tu programa y que si ya no vas a aquí empiezas a tener la presión. Yo creo que ya es parte del compromiso de la responsabilidad que tiene el maestro ¿a qué estás atendiendo? ¿a autoridades o a los niños? Siempre vas a tener esa responsabilidad de tener que cumplir con un programa, pero si tú estás justificando que estás trabajando, independientemente de que no cumplas con ese programa, pero ciertas habilidades o conocimientos sí los desarrollaste adecuadamente, yo creo que no importa; bueno aquí es donde entra la autonomía que tiene el maestro: la capacidad de establecer sus objetivos y en base a ellos poder tomar conciencia y tomar sus decisiones sobre qué es lo que se puede hacer, qué es lo que no puede hacer y qué es lo que debe o no hacer, independientemente de todas las cosas que ya mencionaste, supervisores y... yo creo que si siempre les respondes con trabajo, no va haber problema.”
2	Femenino	22	Laura	“Pues la autonomía del profesor es un decir, porque en sí no la tiene totalmente, porque a ti te dan un plan establecido, un programa establecido que, tanto el director como el inspector de zona te están constantemente apurando, presionando para que los contenidos que vienen en esos planes y programas tú los desarrolles en clase, entonces tú no puedes tener esa autonomía de a lo mejor desviarte mucho en un tema o proponer algún tema nuevo, porque tienes que cumplir con lo que ya está establecido, en el tiempo que ellos te dan.”
3	Femenino	23	Teresa Ramírez	“Bueno, ya los planes están trazados, y yo como profesor asumo mi autonomía mediante mi propia planeación, yo propongo, sin salirme de los planes, pero mediante algunas actividades que tal vez a mí me resulten más eficaces, evaluaciones que a mí me justifiquen mejor lo que estoy haciendo, y ya.”
4	Femenino	22	Abigail Carreón	“Pues creo que la única autonomía que puede tener el profesor en este término sería en sus planeaciones, porque tiene que seguir el plan y programas al pie de la letra, tiene que concluir con todo lo que se está marcando ahí, entonces la única autonomía que él puede tener es en su salón de clases y con una planeación que sea flexible para él.”

### PREGUNTA 15.

Pregunta 15.- ¿Cómo estimas que el profesor asume su autonomía frente a las disposiciones de la SEP, en lo tocante a Planes y Programas de Estudio, normatividad y también con respecto a sus autoridades inmediatas, como el director y el inspector de zona?

caso	género	edad	nombre	respuesta.
5	Femenino	23	Rocío Martínez	“Pues considero que el profesor no tiene una total autonomía, pues los planes y programas están diseñados para toda la nación, pues ya será papel del maestro que de acuerdo a las características específicas de cada uno de su grupo, planea y diseña actividades que le permitan introducir o guiar el conocimiento de los niños. No creo que sea muy autónomo, en ciertas cosas sí, pero no es autónomo, menos en los planes y programas, ya que se tiene que guiar en eso para que haya una uniformidad en la educación a lo largo de todo el país. En lo referente a sus autoridades inmediatas, pues es un trabajo conjunto de todas las personas que forman la escuela y la organización de la escuela, que tengan proyectos y propósitos afines, aunque dentro del aula, el principal responsable es el maestro, su responsabilidad es guiar el conocimiento de los niños de una manera no personalizada, pero sí tomando en cuenta las características y diferencias de su grupo.”
6	Femenino	21	Sehila Vallejo	“Yo creo que es un poco difícil ser autónomo en cuanto a que ya tienes reglamentado todo, digo, no estoy en contra de los planes y programas, están muy bien, pero muchas veces el tipo de contexto está muy desfasado, muchas veces no puedes llevar todos los contenidos así tal y como van porque muchas veces no van de acuerdo a los intereses de los niños y nos debemos de preocupar por los intereses de los niños, y nos debemos de preocupar por los intereses de los niños. Debemos ver qué es lo que a los niños les interesa y cómo lo podemos adaptar a los planes y programas. En tu grupo tienes cierta autonomía, pero en cuando a lo administrativo no. Si el director es un buen líder, la escuela va en buen funcionamiento, pero si trata de imponer y no te sugiere nada, muchas veces no tiene bases y se está tambaleando. Yo todavía no estoy con un director, yo apenas estoy haciendo mi servicio social, pero he visto en otros casos aspectos en los que no se llevan bien con el director, como que hay muchas presiones, como que no hay liderazgo, y la escuela como que está tambaleando. Muchas veces el maestro no quiere trabajar y se deja llevar por la guía y ya, pero le vale lo que los niños quieran, ese no es el caso. Adaptarte, más que nada.”
7	Femenino	23	Ninfa	“Bueno, pues yo creo que el maestro se basa en los planes y programas, pero tiene autonomía porque él es quien diseña sus estrategias, las actividades que va a realizar con los niños, yo creo que ahí tiene total autonomía.”
8	Femenino	21	Ángela	“Pues creo que es más en el salón de clases, como que creas un mundo. Tanto en el contenido plasmado en los libros, como en el avance y en el plan y los programas de estudio, el profesor lo puede modificar para que los alumnos lo comprendan mejor, dependiendo de sus conocimientos previos y el nivel en el que estén los alumnos.”

**PREGUNTA 15.**

Pregunta 15.- ¿Cómo estimas que el profesor asume su autonomía frente a las disposiciones de la SEP, en lo tocante a Planes y Programas de Estudio, normatividad y también con respecto a sus autoridades inmediatas, como el director y el inspector de zona?

caso	género	edad	nombre	respuesta.
9	Femenino	25	Ixchel	“Pues el plan de programas te propone los contenidos que necesitas abordar, la autonomía radica en la forma de enseñar, que es lo que aquí nosotros manejamos como currículum <i>cerrado</i> , que es algo que no está planteado por escrito, sin embargo ya estando ahí frente al grupo, él decide qué método elegir, qué recursos emplear, cómo realizar sus planeaciones, o sea, él es autónomo de acuerdo a su planeación, de acuerdo a las características del grupo.”
10	Femenino	22	Ángeles	“Realmente es muy difícil hablar de una autonomía del maestro. Dentro del currículum oficial, podemos manejar un currículum oculto, lo que el maestro enseña y cómo lo enseña, eso es una cierta autonomía; pero en estos momentos de mi práctica docente no considero que haya una autonomía del maestro dentro de la escuela como institución pública y social, porque hay ciertos límites que piden y ciertas normatividades que debes de cumplir a fuerza, y una de ellas es el avance programático y tu plan de trabajo que debes de entregar a principio de año; ahora, la autonomía como grupo colegiado puede ser en las decisiones y las disposiciones que sí se pueden tomar dentro de la escuela, pero que no entra dentro de la normatividad que manda la SEP dentro de las escuelas. Ahora hay muchas cosas que te limitan dentro del aula y dentro de la institución escolar.”

### PREGUNTA 16.

Pregunta 16.- La responsabilidad del profesor de educación primaria en lo que concierne a la formación de valores en el niño, ¿es mayor, menor o igual que la responsabilidad de los padres y las familias en este mismo sentido?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Femenino	20	Paola Guido	“Yo creo que sí, es un compromiso de responsabilidad compartida. Siempre nos dicen que a la escuela van a que los eduquen, pero siempre, independientemente, ya traen sus experiencias, sus conocimientos de casa, entonces, si no hay un compromiso y un objetivo en común, entonces van a entrar en conflicto, tanto uno como el otro, entonces siempre debe el maestro informarle los objetivos del curso, y aquí en objetivos del curso háblese de conocimientos, procedimientos, actitudes, valores, lo que sea, para que los padres puedan apoyar en casa y se refuerce todo lo que se está trabajando.”
2	Femenino	22	Laura	“Pues mira, normalmente los niños ya de su casa ya traen valores, ya tienen actitudes, ya tienen una idea que los papás les van formando, entonces, en ocasiones el maestro puede tener mucha influencia y puede a lo mejor, corregir ciertos valores que para él pueden ser destructivos para el alumno. Pero en sí creo que es una responsabilidad igual a la que se lleva en casa y a la que se lleva en la escuela.”
3	Femenino	23	Teresa Ramírez	“Es igual. Es una responsabilidad compartida, creo yo.”
4	Femenino	22	Abigail Carreón	“Pues creo que es algo que se lleva en una balanza porque los niños pasan la mayor parte del tiempo en la escuela, yo en este caso estoy haciendo el servicio en una escuela de tiempo completo y están desde las ocho de la mañana hasta las cuatro de la tarde, entonces creo que es en la escuela en este caso, en donde se tienen que manejar más los valores, aunque claro, llegas a la escuela y te enseñan un tipo de valores, llegas a tu casa y los manejan de otra forma; es por lo que te comentaba de las costumbres que se tengan en los diferentes sitios.”
5	Femenino	23	Rocío Martínez	“Pues yo creo que no es que sea más importante o menos importante, sino que cada persona tiene una función y un papel diferente., aunque tendrían que relacionarse los tres para obtener una mejor formación del niño, tendría que haber una comunión e igualdad de propósitos entre los padres, directivos y maestros para guiar correctamente al niño, aunque eso no se lleva a cabo. No creo que sea mayor o menor, sino que son responsabilidades diferentes de los padres a la de un maestro, por ejemplo, pero complementarias.”



## PREGUNTA 16.

Pregunta 16.- La responsabilidad del profesor de educación primaria en lo que concierne a la formación de valores en el niño, ¿es mayor, menor o igual que la responsabilidad de los padres y las familias en este mismo sentido?

caso	género	edad	nombre	respuesta.
6	Femenino	21	Sehila Vallejo	“Yo considero que todo es equitativo, tanto uno tiene la responsabilidad, como los padres, pero si uno está trabajando con ellos yo creo que forma parte de su entorno, podríamos llegar a decir que de su familia porque convivimos cinco días a la semana, entonces yo creo que formamos parte de algo. A mí en la primaria, se me quedó muy grabado un maestro de sexto año, nos dejaba que nos expresáramos, que dijéramos lo que sentíamos y a mí me sirvió mucho, nos daba confianza, nos respetaba, era responsable, o sea, a mí todo eso me quedó muy grabado. Yo creo que el mismo compromiso que tiene la familia lo debemos tener nosotros como docentes, como guiadores, como orientadores. Muchas veces los niños enseñan a los padres, que los niños vean nuestras actitudes, las asuman y sacarlas afuera. Eso es lo importante de enseñar valores, que los vean, que los sientan, los asuman y los enseñen para otros, en este caso sería a su familia.”
7	Femenino	23	Ninfa	“Yo creo que es igual que la familia, porque ambos se deben complementar, porque muchas veces si tú en la primaria fomentas valores y en la casa no los fomentan o no hay respeto y no hay tolerancia, entonces yo creo que el trabajo que tú estás haciendo se cae, pero si en ambas partes los estás fomentando pues es un trabajo que va a ser productivo.”
8	Femenino	21	Ángela	“Pues digo que es menor, porque no tienes tanto tiempo con ellos. El niño de seis años ya viene con un respaldo de valores muy importante que es difícil de cambiar, son valores negativos, pero también es posible crearlos, en cuanto a ejemplo y que muchos niños quieren ser como el maestro, pero siempre va a estar la influencia de la familia, porque finalmente es con quien se convive, se comparte la mayor parte del tiempo y de la vida.”
9	Femenino	25	Ixchel	“Es que difiere, habrá grupos en los que el maestro tendrá mayor responsabilidad dependiendo de las condiciones en que vivan los padres del niño y a lo mejor no revisan cuadernos, no prestan atención a sus niños. Y habrá lo contrario, en lo que el maestro sea un flojo y los padres demandan que el maestro cumpla su función. Hay de todo.”
10	Femenino	22	Ángeles	“El seno familiar siempre va a ser el primero que va a estar formando en un niño los valores, de hecho yo no puedo ayudar a un niño a que forme valores si dentro de su familia no los tiene. ¿Cómo puedes contraatacar por cuatro u ocho horas que el niño está en la escuela, con lo que los niños manejan en su casa. Para mí, la formación de valores depende de la familia y la escuela lo único que tiene que hacer es reforzarlo, por eso es de mayor importancia la familia que la escuela en la formación de valores.”

### PREGUNTA 17.

Pregunta 17.- ¿Son los profesores que has tenido y tienes en la BENM, personas que han promovido tu formación moral en un sentido amplio?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Femenino	20	Paola Guido	“Pues este es un trabajo desde el inicio del curso, es concienciar a los padres sobre la forma en que va a ser mi trabajo, porque no puedo decir a los papás que yo voy a trabajar así, así, así, porque punto. Entonces es desde el principio hacer un trabajo de labor con los papás, porque sabemos que si los papás no están de acuerdo, no te van a dejar trabajar, claro no es llegar a los extremos de hacerles la barba a los papás y aquí y allá, pero siempre tenerlos informados sobre cómo se va a trabajar, cómo se va a evaluar, informarlos sobre los procesos que está llevando su hijo, entonces siempre hay que tener informados a los padres para cuando se lleguen este tipo de problemáticas, pues tener una justificación, o sea: “mi trabajo está así, a lo mejor sí vamos un poquito atrasados, pero es porque estamos respetando los procesos de aprendizaje de los niños, o se dio este tipo de calificaciones pero no respondieron ante esto, o porque tal vez sus conocimientos sí son buenos, pero sus actitudes no”; o sea siempre tenerlos informados sobre qué y cómo estamos trabajando, porque esto es lo principal.”
2	Femenino	22	Laura	“Bueno es que primero, obviamente al inicio de cursos, lo que debes de hacer es una junta con los padres en la cual tú les vas a dar las pautas de cómo va a ser tu trabajo, del proceso que va a llevar, que todo contenido y toda formación requiere de un proceso, no es de un día para otro el que no sé a lo mejor que los niños aprendan a leer o algo así, entonces tú les debes de decir a ellos todo lo que tú vas a emplear, cómo lo vas a hacer y en el tiempo estimado que tú lo vas a resolver, entonces, para que después no tengas ese problema de que ellos digan “No, es que no trabaja o no hace las cosas” porque tú ya antes estableciste el proceso que vas a llevar con los niños.”
3	Femenino	23	Teresa Ramírez	“Bueno, primero les planteo mi forma de enseñar, qué es lo que yo pretendo, cómo voy a evaluar, y ya a partir de las demostraciones que yo tenga en base al trabajo que hemos realizado, que ellos mismos valoren mi trabajo.”
4	Femenino	22	Abigail Carreón	“En junta de consejo técnico plantearía este problema, me gustaría en lo personal que se analizaran mis planeaciones, dar una clase a los profesores y a partir de ellos que me fueran marcando mis errores y también mis aciertos en cuanto a la didáctica de la enseñanza.”
5	Femenino	23	Rocío Martínez	“Pues primero mandaría a una junta con los padres de familia para explicarles mi forma de trabajo y las razones por las que estoy trabajando de esa forma, creo que cuando uno está seguro de lo que hace, y explica a los demás de un manera consciente por qué está actuando de cierta forma, con conocimiento de lo que uno hace, creo que no debe haber ningún problema.”

## PREGUNTA 18.

Pregunta 18.- Imagina que ya estás ejerciendo tu profesión en una escuela primaria, y que de pronto, se suscita un desacuerdo con los padres de familia de tus alumnos, porque consideran que tu forma de enseñar no es eficiente: ¿cómo resolverías el problema?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Femenino	20	Paola Guido	“Pues este es un trabajo desde el inicio del curso, es concienciar a los padres sobre la forma en que va a ser mi trabajo, porque no puedo decir a los papás que yo voy a trabajar así, así, así, porque punto. Entonces es desde el principio hacer un trabajo de labor con los papás, porque sabemos que si los papás no están de acuerdo, no te van a dejar trabajar, claro no es llegar a los extremos de hacerles la barba a los papás y aquí y allá, pero siempre tenerlos informados sobre cómo se va a trabajar, cómo se va a evaluar, informarlos sobre los procesos que está llevando su hijo, entonces siempre hay que tener informados a los padres para cuando se lleguen este tipo de problemáticas, pues tener una justificación, o sea: “mi trabajo está así, a lo mejor sí vamos un poquito atrasados, pero es porque estamos respetando los procesos de aprendizaje de los niños, o se dio este tipo de calificaciones pero no respondieron ante esto, o porque tal vez sus conocimientos sí son buenos, pero sus actitudes no”; o sea siempre tenerlos informados sobre qué y cómo estamos trabajando, porque esto es lo principal.”
2	Femenino	22	Laura	“Bueno es que primero, obviamente al inicio de cursos, lo que debes de hacer es una junta con los padres en la cual tú les vas a dar las pautas de cómo va a ser tu trabajo, del proceso que va a llevar, que todo contenido y toda formación requiere de un proceso, no es de un día para otro el que no sé a lo mejor que los niños aprendan a leer o algo así, entonces tú les debes de decir a ellos todo lo que tú vas a emplear, cómo lo vas a hacer y en el tiempo estimado que tú lo vas a resolver, entonces, para que después no tengas ese problema de que ellos digan “No, es que no trabaja o no hace las cosas” porque tú ya antes estableciste el proceso que vas a llevar con los niños.”
3	Femenino	23	Teresa Ramírez	“Bueno, primero les planteo mi forma de enseñar, qué es lo que yo pretendo, cómo voy a evaluar, y ya a partir de las demostraciones que yo tenga en base al trabajo que hemos realizado, que ellos mismos valoren mi trabajo.”
4	Femenino	22	Abigail Carreón	“En junta de consejo técnico plantearía este problema, me gustaría en lo personal que se analizaran mis planeaciones, dar una clase a los profesores y a partir de ellos que me fueran marcando mis errores y también mis aciertos en cuanto a la didáctica de la enseñanza.”
5	Femenino	23	Rocío Martínez	“Pues primero mandaría a una junta con los padres de familia para explicarles mi forma de trabajo y las razones por las que estoy trabajando de esa forma, creo que cuando uno está seguro de lo que hace, y explica a los demás de un manera consciente por qué está actuando de cierta forma, con conocimiento de lo que uno hace, creo que no debe haber ningún problema.”

## PREGUNTA 18.

Pregunta 18.- Imagina que ya estás ejerciendo tu profesión en una escuela primaria, y que de pronto, se suscita un desacuerdo con los padres de familia de tus alumnos, porque consideran que tu forma de enseñar no es eficiente: ¿cómo resolverías el problema?

caso	género	edad	nombre	respuesta.
6	Femenino	21	Sehila Vallejo	“Yo creo que hablar, comunicarnos. La comunicación es súper mega importante, yo creo en todo caso, realizar una junta en donde se den pláticas con los padres y decir de manera directa, porque muchas veces los padres andan buscando otras vías y pues andan diciendo muchas cosas de las que te llegas a enterar mucho después. Muchas veces los padres se meten en la educación académica de los niños y no están viendo todo el proceso que se lleva. Los padres no deben desesperarse, deben ser pacientes para que el niño llegue a comprender. Que los padres realmente se interesen, que no nada más estén hablando porque sí, por eso la comunicación es importante.”
7	Femenino	23	Ninfa	“Bueno, primero yo creo que hablaría con ellos explicándoles en qué forma yo estoy trabajando y cuáles son los objetivos que yo quiero lograr, después igual y yo creo que organizaría en donde los padres fueran a dar clase con los niños y si ellos gustan también pueden irme a observar.”
8	Femenino	21	Ángela	“Pues primero tratar de platicarlo, tener las razones del por qué piensan eso, y ya después yo buscaré la forma de llegar al consenso. Siento que es difícil que alguien te diga que no sirves, como que eso sí duele y te pones a la defensiva, pero a lo mejor son discrepancias en cuanto a maneras de pensar, entonces yo creo que siempre el diálogo, los acuerdos son fundamentales.”
9	Femenino	25	Ixchel	“Citaría a una junta, vamos a ver las causas y también involucrar a los niños con encuestas: ¿por qué creen ellos que no aprenden?, dar pie a que ellos se expresen, claro si se están pasando hay que calmarlos, y claro que los padres también se expresen, porque muchas veces llegan a tener buenas ideas, yo creo que la comunicación es la solución.”
10	Femenino	22	Ángeles	“Yo creo que siempre debes de estar en comunicación con los padres de familia, siempre les debes de plantear tu forma de trabajo, tu forma de enseñanza y las características del grupo que van a influir en el proceso enseñanza – aprendizaje, esto lo tienes que hacer desde un principio y debes de estar haciendo reuniones continuas con los padres de familia para estarles informando los avances o las dificultades que presenten los alumnos dentro de determinados periodos, y yo creo que esto evitaría un desacuerdo con ellos. No sé cómo plantear un desacuerdo con ellos, porque siempre me he planteado esta forma y yo pienso que así voy a actuar... no he considerado esa opción.”

### PREGUNTA 19.

Pregunta 19.- ¿Qué es la solidaridad y cómo promueve el profesor de primaria este valor en los niños?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Femenino	20	Paola Guido	“Solidaridad es apoyarnos unos a otros. ¿Cómo lo podemos fomentar en el salón? Pues con todas las actividades que se hagan, desde un trabajo individual hasta un trabajo grupal, siempre motivando al niño, fomentándole esa ayuda, a lo mejor tú ahorita estás perfecto, pero a lo mejor en algún momento vas a necesitar ayuda, entonces tú la puedes brindar y la puedes recibir.”
2	Femenino	22	Laura	“La solidaridad es por ejemplo, en el salón de clases, que los niños no sean egoístas, que los niños tengan ese sentimiento de ayuda hacia sus compañeros, que el grupo tiene que tener un equilibrio y pues obviamente si promueves la solidaridad, pues si alguno no sé, se está atrasando en un tema o no comprende algo, pues a lo mejor el compañero le puede ayudar.”
3	Femenino	23	Teresa Ramírez	“Solidaridad es ayuda mutua, ayuda compartida con los compañeros. La promueves mediante el respeto y mediante la colaboración, ya sea en trabajo en equipo o individualmente.”
4	Femenino	22	Abigail Carreón	“El ayudarnos, unos a otros, el compartir responsabilidades, el compartir, por ejemplo, trabajos en equipo, ahí es cuando los niños ven la solidaridad entre ellos, el repartir el trabajo, el ver que salga todo bien y creo que así como el profesor lo puede promover, que ellos trabajen en equipos.”
5	Femenino	23	Rocío Martínez	“Solidaridad es ayudar a otras personas en lo que está a tu alcance en tus posibilidades siempre y cuando no te afectes a ti mismo. Y ¿cómo puede el profesor promover este valor? Pues de manera cotidiana, en los trabajos, trabajo en equipo, por ejemplo, si alguien no trae algo, pues que le presten, pero que él también se haga responsable de sus cosas.”
6	Femenino	21	Sehila Vallejo	“Yo creo que dentro de las actividades, ya sea de apertura, desarrollo y cierre debe haber una solidaridad; muchas veces el material con el que se trabaja no es suficiente para todos los niños, debemos de promover lo que son las actitudes de compañerismo, de equipo.”
7	Femenino	23	Ninfa	“La solidaridad es ayudar a los demás, y el profesor puede promoverlo con trabajo en equipo, siempre es muy importante que los niños trabajen en equipo y de esta manera ellos comienzan a prestarse sus cosas, comienzan a ser menos egoístas.”
8	Femenino	21	Ángela	“Pues es el ayudarse, el ayudar a personas que lo necesiten, que se encuentran en problemas, apuros, simplemente necesitas estar ahí con él. Yo diría que una de las bases es lo que se llama Compañerismo, ir creándole al niño la conciencia de que otros lo pueden ayudar y de que él también puede ayudar a los otros.”
9	Femenino	25	Ixchel	“Me es difícil conceptualizarla. Pero en cómo lo puede promover, pues haciendo grupos de trabajo, o sea, los equipos, ya sea por afinidad, ya sea buscando al líder, depende del objetivo de tu planeación.”
10	Femenino	22	Ángeles	“Es estar dispuesto a apoyar a cualquiera y ante cualquier situación que se presente. ¿Cómo promover este valor? Siempre ayudando a los niños, generar grupos de apoyo en ellos mismo y generar que tú seas quien apoye también a los niños, y crearles la apertura de que si alguien se equivoca siempre va a tener el apoyo de los demás.”

## PREGUNTA 20.

Pregunta 20.-¿Crees que la naturaleza del currículum oculto es una herramienta eficaz para que el profesor fomente los valores éticos y humanos en sus alumnos?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Femenino	20	Paola Guido	“¿La qué?, perdón... <b>(se le repite la pregunta)</b> Pues sinceramente no te puedo decir cuál sería la naturaleza del currículum oculto, pero sí, todo esto de lo que es el currículum oculto es una herramienta más en la que te puedes basar para desarrollar todo este tipo de actividades, actitudes y valores.”
2	Femenino	22	Laura	“Pues sí, tiene que ser así, porque si tomamos los valores como una herramienta, pues de ahí puedes desprender todos tus temas y, además de que estás viendo un contenido, pues estás promoviendo un valor en los alumnos que más tarde a ellos les va a servir para poder integrarse a la sociedad.”
3	Femenino	23	Teresa Ramírez	“Sí, porque me da la pauta para que yo elija cómo voy a trabajar.”
4	Femenino	22	Abigail Carreón	“Sí, porque te ayuda para implementar otras actividades dentro del tema que se quiera ver que viene marcado en el currículum, y a partir de ello, el puede obtener otras dinámicas para poderlo manejar.”
5	Femenino	23	Rocío Martínez	“El currículum oculto es todo lo que conoces y estudiaste aunque no tengas un título de eso... sí es eso ¿no? Muchas veces se enseña más con el ejemplo que con el precepto.”
6	Femenino	21	Sehila Vallejo	“No conozco el currículum oculto... es el contenido ¿no?... no sé.”
7	Femenino	23	Ninfa	“Sí, yo creo que sí es bastante eficaz, porque en la clase se te presentan diferentes situaciones que no tenías previstas y entonces al resolverlas obviamente estás fomentando muchas cosas y estás mejorando tu práctica.”
8	Femenino	21	Ángela	“Yo digo que sí, aunque muchas veces, como maestro no nos damos cuenta de este currículum oculto, solamente es cuando nos ponemos a observar muchas cosas. Pero la mayoría de los maestros que he observado, como que no se percatan de él, pero los niños sí, entonces yo creo que influye mucho.”
9	Femenino	25	Ixchel	“Sí, porque realmente el fomento de esto nunca lo vamos a encontrar en una receta, así que ya depende de la formación o de la ética profesional que tenga cada maestro.”
10	Femenino	22	Ángeles	“Considero que sí es una herramienta que puede beneficiar de acuerdo a si lo manejas en el sentido más amplio, porque si tú manejas el currículum oculto con aquellas características que siempre manejas y no va más allá de trabajos mecanizados, pues no va a servir para educar en valores.”

## PREGUNTA 21.

Pregunta 21.- ¿Qué significa educar en valores?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Femenino	20	Paola Guido	"Es educar en una forma integral, volvemos a lo que te dije hace rato, no puedes hablar de educación sin hablar de valores, o sea, te estoy educando de una forma completa, integral, si no, entonces nada más te estoy dando conocimientos, nada más te estoy traspasando conocimientos y punto."
2	Femenino	22	Laura	"Pues educar en valores va ser que los niños sean honestos, sean responsables, que tengan ciertas actitudes hacia los demás, que no tienes porqué cambiar tu forma de ser, pero a lo mejor sí puedes adaptarla o ser consciente hacia las problemáticas o las actitudes que tienen los demás."
3	Femenino	23	Teresa Ramírez	"Es llevar una formación que tenga que ver con la convivencia armónica entre la sociedad."
4	Femenino	22	Abigail Carreón	"Pues educar en valores en la escuela sería con la práctica constante."
5	Femenino	23	Rocío Martínez	"Educar en valores significa promover una convivencia sana entre la sociedad, y pues estamos hablando de los niños, en el interior del grupo, en el interior de la escuela, y que este por lo tanto, mejora el proceso de enseñanza aprendizaje."
6	Femenino	21	Sehila Vallejo	"Educar en valores yo creo que es transformar, es asumir, dar la confianza a ti y a los niños, que sea recíproco todo. Interiorizar los valores, yo creo que eso es educar en valores."
7	Femenino	23	Ninfa	"Pues fomentárselos a los niños, siempre debes de educar con valores pero tú tienes que llevarlos a cabo, no se trata de que es teoría, sino de que tú los practiques y permitas que el niño también los practique dentro del aula."
8	Femenino	21	Ángela	"Sería crear conciencia en los niños de que existen actitudes, sentimientos que van a beneficiar o a perjudicar, dependiendo de si son positivos o negativos sus valores y, pues practicarlos. Más que nada, crear en el niño la necesidad de llevarlos a cabo."
9	Femenino	25	Ixchel	"Es a partir de esa formación, pero ya aplicando el ejercicio de éstos."
10	Femenino	22	Ángeles	"No creo que sea educación en valores, sino que sería el fortalecer valores. Fortalecer valores sería actuar con ética profesional de acuerdo con el género humano, y actuar con todo aquello que te permita generar un ambiente de trabajo armónico y estable dentro del aula."

## PREGUNTA 22.

Pregunta 22.- ¿Cuáles son las condiciones que propician la educación en valores?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Femenino	20	Paola Guido	“Pues un buen ambiente en el aula, empezando de ahí y fomentando el autoconocimiento y el autoestima en el niño, yo creo que sería un ambiente súper estable para poderlos desarrollar.”
2	Femenino	22	Laura	“Pues todo empieza desde casa, entonces si tenemos en casa una condición que te va a ayudar o te va a favorecer el entendimiento de los conocimientos que los niños tienen, pues desde ahí tú puedes empezar a desarrollar tus contenidos y además de que los niños ya tienen un ambiente propicio para entender mejor éstos.”
3	Femenino	23	Teresa Ramírez	“Que exista una responsabilidad también de la familia, compromiso por parte de todos los que formamos parte de la escuela y por la sociedad, también que se comprometa en todo.”
4	Femenino	22	Abigail Carreón	“Pues las condiciones serían, por ejemplo, se suscita alguna práctica en la escuela y entonces a partir de eso, él puede ir manejando cierto tipo de valores. Por ejemplo, el calendario que se maneja en los salones trae diferentes valores por mes y trae una historia, a partir de eso, el maestro puede empezar a desglosar también una actividad acerca de valores.”
5	Femenino	23	Rocío Martínez	“Pues yo creo que las condiciones las tenemos los maestros, siempre a cada instante con lo que pasa en la sociedad, las noticias periodísticas, los eventos que pasan dentro de la escuela, y eso es ya una condición para que se dé, o sea, ya no necesitas decir “vamos a trabajar en valores en un taller de valores” sino que retomar todo eso y los propios problemas de los niños para llevar a cabo el trabajo con los valores.”
6	Femenino	21	Sehila Vallejo	“El ambiente que tú presentas al grupo.”
7	Femenino	23	Ninfa	“Un clima de respeto, un clima de tolerancia, en donde los niños aprendan a compartir, a cooperar entre ellos, a trabajar en equipo.”
8	Femenino	21	Ángela	“Pues yo creo que todas, porque desde que entramos en el aula y los saludas, desde ahí se está fomentando. Desde que entran hasta que salen de la escuela se puede ver un valor, tanto positivo como negativo.”
9	Femenino	25	Ixchel	“Yo creo que es lo que hay en casa y lo que se lleva en el salón de clases. Muchas veces lo padres influyen con la familia, y muchas veces el maestro censura. Las condiciones van influenciadas dependiendo de la persona que los rodea, o sea de los adultos.”
10	Femenino	22	Ángeles	“Pues sería el ambiente de trabajo, creo que es el ambiente de trabajo.”



### PREGUNTA 23.

Pregunta 23.- ¿Conoces cuáles son las seis etapas del juicio moral que logró distinguir Lawrence Kohlberg en su propuesta sobre Educación Moral?

CASO	GÉNERO	EDAD	NOMBRE	RESPUESTA
1	Femenino	20	Paola Guido	“¿Quieres que te las diga las seis? Sinceramente no me acuerdo ahorita, pero fíjate yo expuse eso.”
2	Femenino	22	Laura Villegas	“No.”
3	Femenino	23	Teresa Ramírez	“No.”
4	Femenino	22	Abigail Carreón	“No.”
5	Femenino	23	Rocío Martínez	“No.”
6	Femenino	21	Sehila Vallejo	“No.”
7	Femenino	23	Ninfa	“No, ese nunca lo vi en clase.”
8	Femenino	21	Ángela	“bueno, sí tengo una noción, sí lo vi, pero no te lo puedo explicar tal cual. Dice que el niño pasa por varias etapas en la adquisición de valores, donde va a ser desde la familia hasta que ya es adulto, donde va a tener varias adquisiciones.”
9	Femenino	25	Ixchel	“No, no me las sé. Sí las he escuchado pero no me las sé.”
10	Femenino	22	Ángeles	“No, no las conozco.”

## BIBLIOGRAFÍA.

- CALVO Pontón, Beatriz. *Educación Normal y Control Político*. Ediciones de la Casa Chata; (México; 1989). 264 Pág.
- COLL, César. *Psicología y Currículum; una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Paidós. (México; 1991); 173 Págs.
- DE ALBA, Alicia. *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios Para la Universidad. (México; 1991), 106 Págs.
- DEWEY, John. *Democracia y Educación; Una Introducción a la Filosofía de la Educación*. Tr. De Lorenzo Luzuriaga. Ediciones Morata; (España; 1995), 319 Págs.
- DÍAZ Barriga, Ángel. *Didáctica y Currículum; convergencias en los programas de estudio*. Paidós. (México; 1998); 81 Págs.
- DURKHEIM, Emilio. *La Educación Moral*. Schapire Editor, Colección Tauro; (Argentina; 1972), 310 Págs.
- GONZÁLEZ, Juliana. *El Ethos, destino del Hombre*. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras. Fondo de Cultura Económica. (México; 1996), 164 Págs.
- GONZÁLEZ, Juliana y Josu Landa (Compiladores). *Los Valores Humanos en México*. Siglo XXI (México; 1997).

- GRUNDY, Shirley. *Producto o Praxis del Currículum*. Tr. de Pablo Manzano; Ediciones Morata; Colección Pedagogía, La Pedagogía Hoy. 3ª Ed. (España; 1998); 279 Págs.
  
- SOLANA, Fernando. R. Cardiel Reyes y R. Bolaños. *Historia de la Educación Pública en México*. Fondo de Cultura Económica – SEP. (México; 1982) 645 Págs.
  
- HERSCH, Richard. “Kohlberg: el desarrollo del Juicio Moral”, en *El crecimiento Moral de Piaget a Kohlberg*. Tr. de Carmen Fernández Aguinaco.
  
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la Autonomía; Saberes necesarios para la práctica Educativa*. Siglo XXI Editores. 6ª Ed. (México; 2002), 139 Págs.
  
- KEMMIS, Stephen. *El Currículum: Más allá de la Teoría de la Reproducción*. Tr. de Pablo Manzano. 3ª Ed. Ediciones Morata; Colección La pedagogía Hoy; (España; 1998), 175 Págs.
  
- KOHLBERG, Lawrence, *et al.* *La Educación Moral Según Lawrence Kohlberg*. Tr. de Antonio Bonanno. Gedisa Editorial; (España; 1997), 251 Págs.
  
- LATAPÍ Sarre, Pablo. *La Moral regresa a la Escuela; una reflexión sobre la Ética laica en la Educación Mexicana*. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios Sobre la Universidad. Plaza y Valdés Editores. (México; 1999), 150 Pág.
  
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, en *Ley de Profesiones*. Legislación en Materia de Educación y Profesiones. Editorial Pac, S. A. de C. V. 2005.

- MENESES Morales, Ernesto. *Tendencias Educativas Oficiales en México. 1911-1934. La problemática de la educación Mexicana durante la revolución y los primeros lustros de la Época posrevolucionaria.* Centro de Estudios Educativos A. C. (México; 1986).
  
- MENESES Morales, Ernesto. *Tendencias Educativas Oficiales en México. 1934 – 1964. La problemática de la Educación Mexicana durante el régimen Cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes.* Centro de Estudios Educativos A. C. (México; 1986).
  
- PIAGET, Jean, *et al.* *La Nueva Educación Moral.* Tr de Ma. Luisa Navarro Luzuriaga. Editorial Losada S. A. (Argentina; 1967), 105 Págs.
  
- SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo. *Ética.* Editorial Grijalbo; (México; 1973), 239 Págs.
  
- SAVATER, Fernando. *El Valor de Educar.* 4ª Ed. Ariel; (España; 1997), 221 Págs.
  
- SAVATER, Fernando. *El Valor de Elegir.* Ariel; (España; 2003). 193 Págs.
  
- SAVATER, Fernando. *Ética como Amor propio.* Editorial Grijalbo; (México; 1991), 330 Págs.
  
- SAVATER, Fernando. *Ética para Amador.* Ariel; (España; 1991). 191 Págs.
  
- SAVATER, Fernando. *Invitación a la Ética.* Anagrama, (España; 1995), 173 Págs.
  
- SAVATER, Fernando. *Los Caminos Para la Libertad; Ética y Educación.* Ariel; (México; 2000), 103 Págs.

- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. Programas para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Material Para Maestros.* (México; 1998), 78 Págs.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programas de Estudio de primer Semestre. Licenciatura en Educación Primaria. Programas para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Material Para Maestros.* (México; 1998), 110 Págs.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I, Programa y materiales de Apoyo para el Maestro.* Licenciatura en Educación Primaria. Programas para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Material Para Maestros. (México; 1998) 245 Págs.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programas de Estudio de Sexto Semestre..* Licenciatura en Educación Primaria. Programas para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Material Para Maestros. (México; 1998) 135 Págs
- VILLORO, Luis. *El Poder y el Valor; Fundamentos de una Ética Política.* Fondo de Cultura Económica. (México; 1997), 400 Págs.
- YURÉN Camarena, María Teresa. *Eticidad, valores sociales y Educación.* Universidad Pedagógica Nacional. (México; 1995), 323 Págs.