



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y CULTURA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 25 A**



**“LA SOCIALIZACIÓN DE VALORES EN LA
ESCUELA PRIMARIA”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACIÓN EN EL CAMPO DE
LA FORMACIÓN DOCENTE**

PRESENTA

GUSTAVO PALOMARES GONZÁLEZ

**MC. ARTURO GUTIÉRREZ OLVERA
DIRECTOR DE TESIS**

Cullacán Rosales, Sinaloa, Junio de 2003.

AGRADECIMIENTO

A MI ESPOSA E HIJOS

Con cariño y respeto les dedico esta tesis, especialmente a mi hijo Fabián Gustavo, quien me acompañó y me brindó siempre su incondicional ayuda, a mi esposa Isabel y a mi hija Alejandra, reconociendo su comprensión e invaluable apoyo, demostrado en cada uno de los momentos vividos en este trayecto formativo que me alejó y paradójicamente me acercó más a ellos.

A LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Por permitirme reencontrarme con la vida de estudiante, con nuevas exigencias, con la sistematización; con el rescate de hábitos de lectura y redacción que había dejado de lado; con la confrontación de nuevas y viejas teorías que permean a la educación. ¡Gracias! Por polinizar mi mente y vencer viejas inercias y resistencias.

AL MC ARTURO GUTERREZ OLVERA

Por su inapreciable apoyo en la construcción de esta tesis, por su enseñanza y ejemplo de humildad al transferir sus conocimientos, porque siempre conserve esas cualidades que lo distinguen como Ser humano, Maestro y Amigo.

Atentamente

Gustavo Palomares González

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

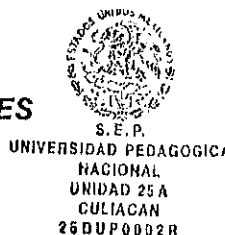
Culiacán Rosales, Sinaloa, junio 23 de 2003

C. GUSTAVO PALOMARES GONZÁLEZ
Presente.

En mi calidad de Directora de la Universidad Pedagógica Nacional y como resultado del análisis y dictaminación realizados a su trabajo intitulado: **"LA SOCIALIZACIÓN DE LOS VALORES EN LA ESCUELA PRIMARIA"** opción tesis para obtener el grado de Maestro en Educación en el Campo de la Formación Docente, a propuesta de su asesor MC. Arturo Gutiérrez Olvera, manifiesto a usted, que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se le comunica que su trabajo ha sido dictaminado favorablemente y autorizado por el Comité de Posgrado de esta Unidad para presentar su examen de grado.


MARÍA LIBRADA VELÁZQUEZ PAREDES
Directora De La Unidad



ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
 CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1 Antecedentes	5
1.2 Justificación	9
1.3 Delimitación del problema	12
1.4 Objetivos	15
1.5 Hipótesis	15
 CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	
2.1 Marco teórico referencial	16
2.1.1 La sociología de la educación y los valores	16
2.1.2 . La SEP y el fomento de los valores en contenidos curriculares en Plan y Programas de Educación Primaria. 1993	17
2.1.3 El desarrollo moral y la formación de valores desde la teoría	20
2.1.4 La Psicogénesis en las ideas sociales de los niños y la interacción profesor-alumno: algunas aportaciones	25
2.2 Marco teórico conceptual	32
2.2.1 Jean Piaget y Lawrence Kohlberg: La teoría del Desarrollo Cognitivo y la Teoría del Desarrollo del Juicio Moral	36
2.3 El cocepto de valor y “antivalor”: sus implicaciones pedagógicas y sociales	38
2.4 Marco contextual	45

CAPÍTULO 3: MÉTODO

3.1 Aspectos metodológicos de la investigación	47
3.2 Técnicas y recursos etnográficos	50
3.3 Características del investigador etnográfico	51

CAPÍTULO 4: ESTRUCTURA ANALÍTICO CONCEPTUAL: RESULTADO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

4.1 Proceso de investigación de campo	53
4.2 Algunas interpretaciones al objeto de estudio a partir de dos modelos teóricos	54
4.2.1 Modelo Interpretativo I: Desde la Teoría del Desarrollo del Juicio Moral	55
4.2.2 Modelo Interpretativo II: Desde el fundamento jurídico del Artículo 3° y la Ley General de Educación	73
4.2.2.1 Análisis interpretativo de tres observaciones áulicas	74
4.2.2.2 Análisis interpretativo de dos eventos académicos	81
4.3 Análisis conceptual de los hallazgos	87
4.3.1 La interacción y la socialización como elementos estructurales para la formación de valores	88
4.3.2 La práctica y el fomento de valores a través de la acción pedagógica y el ejemplo personal	92
4.3.3 Desconocimiento teórico-metodológico en el profesor para el fomento y práctica de valores	97
4.3.4 Los contenidos programáticos y los valores subyacentes	101
4.3.5 Autoridad pedagógica vs. autoritarismo pedagógico	109
4.3.6 Los eventos académicos y la práctica, fomento y promoción de los valores	116

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN TEÓRICA Y CONCLUSIONES

5.1 Discusión teórica 124

5.2 Conclusiones 130

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Desde tiempos remotos, o sea, desde las primeras civilizaciones, la formación del esquema valoral era parte de la instrucción que los preceptores otorgaban a los hijos de los nobles, cuyos valores estaban determinados por su linaje y por su nivel de clase alta, mientras otros grupos sociales compartían valores de acuerdo a su bajo *status* en la división de clases; esto sucedía y sucede en cualquier grupo social o cultura, pues los valores son determinados por sus miembros.

La compleja red de relaciones que ocurren en los grupos sociales: dominación-subordinación, religiosas, políticas, culturales, etc. determinan convencionalmente cuáles son las normas que regulan su convivencia, sus creencias, costumbres y tradiciones; lo anterior forma el corpus axiológico de cualquier grupo social que lo comparte y se adapta a él.

Los esquemas valorales permean a las sociedades de cualquier parte del mundo, con sus particularidades y especificidades; pues, aunque convencionalmente se habla de valores universales (preceptos ético-morales), debemos destacar que los avances científicos y tecnológicos, y el crecimiento acelerado de las poblaciones, ha elevado a nivel de “valores” al individualismo, al consumismo, el hedonismo; contribuyendo a crear seres desprovistos de motivación, enajenados y adoradores del placer como fin supremo.

Existe la percepción de una ruptura sobre qué son los valores y que se observa en todos los niveles de la sociedad, se ejemplifica con la cotidianidad de los asesinatos, robos, abusos de confianza, fraudes, prostitución y desintegración familiar, entre otros flagelos que dañan el tejido social; en suma, una crisis de valores que nos exige participar en una reorientación ética de la sociedad, donde el accionar de todos los que la conformamos deberá ser tarea inmediata.

Bajo esta perspectiva, se establece el contenido de la investigación “La socialización de los valores en la escuela primaria.”

En el Capítulo 1 se hace el Planteamiento problemático a través de interrogantes que orientan los supuestos o conjeturas como las siguientes: ¿qué son los valores?, ¿quién los define o prescribe?, ¿cómo los construyen los niños?, ¿cuáles son los mecanismos de construcción del esquema valoral? En este capítulo se explicitan los antecedentes que sobre el objeto de estudio se encontraron, destacando investigaciones de corte internacional como la obra de Rosa María Buxarrais y un grupo de investigadores españoles, denominada “La educación moral en primaria y secundaria: Una experiencia española”.

A nivel nacional, a través del Sistema Educativo, la formación de valores es componente fundamental en los contenidos curriculares cuyo basamento es el Artículo 3º Constitucional y la Ley General de Educación; a nivel local, un trabajo investigativo-explorativo efectuado por el equipo de investigadores del Centro Estatal de Investigación y Desarrollo Educativo (CEIDES)

Otros antecedentes encontrados son aportaciones de Sociólogos como Erich Fromm y Agnes Heller, investigaciones de psicogenetistas como César Coll, Isabel Solé, Juan Delval, José A. Castorina, Alicia M. Lenzi; programas institucionales de la SEP y un programa de Desarrollo Humano denominado Crecimiento y Plenitud Humana implementado en el estado de Guanajuato, entre otros. El contenido de este capítulo se complementa con la justificación, la delimitación de problema, objetivos e hipótesis.

En el capítulo 2, Marco Teórico, se abordan las teorías y enfoques paradigmáticos sobre la formación de valores y el desarrollo del Juicio Moral; además, el análisis puntual de obras axiológicas de teóricos como Lawrence Kohlberg y Jean Piaget, nos permiten el sustento teórico para respaldar nuestros supuestos sobre la formación del esquema valoral y el aporte de la teoría del desarrollo socio-cultural de Vygotski. La inclusión de nuevos referentes teóricos con la obra de Susana García y Liliana Vallena denominada “Una Perspectiva teórica para el estudio de valores”, donde las autoras conceptualizan a la escuela como un espacio social, donde el individuo reformula y jerarquiza su sistema de

valores a través de la interacción. Las concepciones sobre las sociedades o civilizaciones consumistas y hedonistas de que nos hablan Frömm, Gilles Lipovetsky y Herbert Marcuse son acres, ácidas, pero muy realistas; y nos describen ese mundo moderno y posmoderno de avances científicos y tecnológicos que atrapó a una sociedad en la enajenación y el consumismo que nos habla de una nueva percepción de valores que se están implementando entre los grupos sociales.

En el capítulo 3, se describe el Método seleccionado para hacer recortes de esa realidad a investigar, que en nuestra indagación son el espacio áulico, lugar donde se entrecete una serie de hechos, que reflejan la convergencia o divergencia de intereses, que sólo pueden ser observados “desde dentro” a través del enfoque etnográfico.

En este apartado sustentamos el marco metodológico con definiciones teóricas de Peter Woods, Clifford Geertz, Jacques Ardoino; de investigadores como el Maestro José Abelardo Ríos Pérez. Describimos las técnicas y recursos etnográficos como la observación áulica (observación participante) registrada en diario de campo, entrevistas y el empleo de recursos como cuaderno de notas, grabadora, videgrabadora y computadora, destacando el importante apoyo que brindan en el transcurso de la investigación; por último, destacamos las características que debe poseer un etnógrafo a decir de Peter Woods.

En el capítulo 4, se presentan los resultados de la investigación a través de una estructura analítico conceptual donde se destacan los hallazgos traducidos a categorías de análisis que dan cuenta de los hechos observados en las prácticas pedagógicas, en registros analíticos de eventos académicos y en las entrevistas realizadas a los sujetos de la muestra. En este capítulo se describen los procesos de la investigación de campo, un apartado de interpretaciones al objeto de estudio a partir de dos modelos teóricos: desde la perspectiva teórica de Lawrence Kohlberg y desde los fundamentos jurídicos del Artículo 3º y la Ley General de Educación; asimismo, como resultado del análisis de los datos recabados se establecen como categorías de análisis: la interacción y la socialización

como elementos estructurales para la formación de valores; la práctica y fomento de valores a través de la acción pedagógica y el ejemplo personal; desconocimiento teórico metodológico sobre valores; los contenidos programáticos y los valores subyacentes: autoridad pedagógica vs. autoritarismo pedagógico y los eventos académicos y la práctica, fomento y promoción de valores; destacando como aspecto central de la investigación los fundamentos teóricos en los cuales se observa el tratamiento o no de teorías que dan cuenta de las estrategias para la formación del esquema valoral de los educandos.

Finalmente en el capítulo 5, se enuncian la discusión teórica y las conclusiones obtenidas como resultado del trabajo de investigación, relacionándolas con los objetivos y las hipótesis planteadas. Por último se anota la bibliografía consultada.

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes

Durante 23 años como profesionales de la educación, he incursionado en diversos campos en el ejercicio de nuestra labor docente: profesor de grupo, director de escuela, capacitador de cursos para la adquisición de la lecto-escritura, conductor de desarrollo docente, asesor técnico en el Consejo Técnico Estatal de Educación en Sinaloa (CETES), Subcoordinador Estatal de Normatividad del Programa de Carrera Magisterial y actualmente nos desempeñamos como Coordinador de Asesores Técnicos del Sector XII de Educación Primaria.

Este bagaje profesional se ha complementado con nuestro ingreso, en 1996, a la Universidad Pedagógica Nacional en búsqueda de explicaciones teóricas a diversos hechos que ocurren en la práctica educativa y de la posibilidad de intervenir en las posibles soluciones. En esta tesitura, un tema que por su naturaleza siempre ha llamado la atención es saber cómo el ser humano construye o forma su sistema de valores. La respuesta a esta interrogante empezó a dilucidarse al iniciar estudios de licenciatura en educación en la Universidad Pedagógica Nacional y tener acceso a diversos textos que contienen temas sobre axiología (Teoría general de los valores) y las investigaciones realizadas sobre este interesante campo en la evolución del ser humano.

Este primer contacto con teóricos que desarrollaron amplias investigaciones sobre los niveles de razonamiento moral que construyen los niños en los diferentes estadios de su evolución, motivó más nuestro interés por indagar y conocer algunas obras que sobre el particular se han realizado. Conforme nos íbamos documentando, surgían nuevas interrogantes: ¿cómo tienen acceso a los valores los niños?, ¿cuáles son los mecanismos de construcción de ese esquema valoral?, ¿a partir de qué edad el niño construye sus valores iniciales?, ¿cuáles son éstos?, ¿se enseñan los valores? Estas y otras interrogantes empezaron a despejarse al conocer las investigaciones que Jean Piaget realizó sobre el

desarrollo cognoscitivo y afectivo de los niños en las sucesivas etapas que determinan su personalidad moral. Piaget encontró que en la etapa preoperatoria surgen los primeros sentimientos sociales y que la representación y el lenguaje hablado sirven para el desarrollo de éstos; además, sostiene que la base del intercambio social es la reciprocidad de las actitudes y valores entre los niños y otras personas y que estas normas se integran por completo en la etapa de las operaciones formales.

A partir de los trabajos de Piaget y atraído por su obra, Lawrence Kohlberg, psicólogo norteamericano, ayudó a terminar la obra incompleta de aquél. Su contribución importante es la de haber aplicado el concepto de desarrollo en estadios, que Piaget elaboró para el desarrollo cognitivo, al estudio del juicio moral. Punto central de la obra de Kohlberg es el ejercicio del juicio moral, como un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica.

En esta etapa de indagación, adquirieron singular importancia las aportaciones didácticas del catedrático norteamericano Richard Hersh, quien desarrolló investigaciones en torno a la teoría del desarrollo del juicio moral que sustentó Kohlberg, culminando con una propuesta para la elaboración de un *currículum* de educación moral. La lectura de textos de sociólogos como Agnes Heller y Erich Frömm nos hicieron comprender que estábamos en el camino correcto para entender de mejor manera cómo se construyen los complejos procesos de adquisición para el esquema valoral.

A la par de esa búsqueda de referentes teóricos, encontramos obras y apoyos didácticos muy interesantes, como la investigación realizada a nivel internacional por un grupo de investigadores españoles encabezado por Rosa María Buxarrais, que se concretó en una obra denominada "La educación moral en primaria y secundaria: Una experiencia española". Esta obra presenta un conjunto de reflexiones y propuestas sobre la manera en que los niños y jóvenes acceden a la formación de sus esquemas valorales.

A nivel nacional, a través del Sistema Educativo, la formación de valores es componente fundamental en los contenidos de la enseñanza y del aprendizaje de planes y programas

de educación básica, cuyo basamento es el Artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación. Las bases filosóficas de este artículo pretenden el desarrollo intelectual, afectivo y psicológico promocionando el fomento de los siguientes valores: *respeto absoluto a la dignidad de la persona; participación activa del educando en la resolución de problemas; estimulación de su iniciativa; continuidad y acrecentamiento de la cultura; pensamiento analítico; diálogo; expresión de ideas; libertad; práctica y gusto por la lectura; justicia; equidad y unidad nacional; tradiciones culturales; fraternidad e igualdad de derechos entre los seres humanos; evitar la discriminación racial, religiosa, étnica, sexual; etc. También: respeto a la cultura propia o ajena; idioma común sin menoscabo de las lenguas indígenas; identidad nacional; observancia de la ley; respeto a los recursos naturales y protección del ambiente; preservación de la salud; solidaridad nacional e internacional en la independencia y la justicia; democracia; rechazo a la servidumbre, fanatismos y prejuicios; desarrollo integral del individuo; ejercicio pleno de sus capacidades humanas; integridad familiar*¹.

Como es fácil observar, son valores implícitos e inmersos en los contenidos de asignaturas como Educación Cívica, Historia, Geografía, Educación Artística y Tecnológica y en el área de Ciencias Naturales que estructuran los planes y programas de educación primaria y secundaria. Sin embargo, el limitado tratamiento de estas asignaturas que propiciarían la formación de valores, motivan a la reflexión y al análisis de lo que sucede en el aula en relación con este tema.

Otro antecedente nacional sobre el fomento y promoción de valores lo rescatamos de un programa elaborado por la Secretaría de Educación Pública de Guanajuato, constituido por 235 ficheros de apoyo metodológico para educación primaria. Estos ficheros forman parte del programa denominado Crecimiento y Plenitud Humana, cuyo propósito “es lograr una transformación educativa y radical en la cual los valores humanos, los

¹ SEPyC. Curso estatal “El desarrollo de talento, creatividad y valores”. Culiacán, Sin. 1998. pp. 139-143

conocimientos y habilidades, sean fundamentos para el desarrollo integral de todos los guanajuatenses”² (*Reto educativo. Guanajuato 1995-2000*)

A nivel local, el análisis de dos obras de carácter axiológico: un trabajo explorativo-investigativo, denominado “Familia - Valores - Escuela. Exploración del esquema valoral en alumnos de primaria y secundaria en Sinaloa” (1999), subsidiado con el apoyo externo del Sistema de Investigación Mar de Cortés (SIMAC) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y efectuado bajo la coordinación del Centro Estatal de Investigación y Desarrollo Educativo en Sinaloa (CEIDES), que ofrece referentes importantes sobre el esquema valoral que poseen alumnos, padres de familia y profesores de primaria y secundaria de diferentes estratos sociales en Sinaloa. La segunda obra, denominada “El valor de los valores en la educación” (2001) un compendio realizado y coordinado por el MC Miguel Ángel Ramírez Jardines, investigador universitario y normalista que compiló ensayos de destacados investigadores (José Martín Montoya Contreras, Miguel Ángel Rosales Medrano, María del Carmen Lizárraga Portillo, Ana Hirsch Adler y Margarita de Jesús Quezada, Rodrigo López Zavala, Marcos Miranda Gil, el propio Ramírez Jardines, entre otros) que abordan los valores desde distintos matices y perspectivas teóricas, en donde el análisis subraya sus relaciones, dificultades y contradicciones. En esta obra se recupera lo que sucede en el aula, en los espacios escolares, en las prácticas docentes, en los efectos de las políticas públicas que intentan darle cauce a los procesos educativos específicos³. Estos trabajos nos brindaron excelentes herramientas teórico-metodológicas para la construcción de un proyecto de investigación sobre la promoción al fomento de valores en alumnos de educación primaria.

Estos son los antecedentes de cómo se dan los procesos de construcción del esquema valoral en los niños; lo que se concretó en la elaboración de la tesis “La promoción al

² Referencia al propósito central del Programa de Desarrollo Humano 1995-2000, implementado por Vicente Fox como Gobernador del estado de Guanajuato, Gto.

³ Alusión que hace el Coordinador en la Introducción sobre los trabajos contenidos en la obra colectiva en torno a la educación y los valores.

fomento de los valores en alumnos del tercer ciclo de educación primaria: un imperativo social”, que sustentamos el 16 de noviembre de 2000 para obtener el grado de Licenciado en Educación.

1.2 Justificación

Hoy, al incursionar en el nivel de Maestría, profundizamos en la investigación sobre los valores desde una perspectiva crítica; poniendo en el tamiz de la reflexión y la discusión los tipos de valores o no valores que se fomentan en la práctica docente a través de las interacciones entre maestro-alumnos, alumno-alumno, entre autoridades, maestros y padres de familia.

Pero, ¿qué nos motiva adoptar esta postura? Tal vez la percepción de que existe una ruptura en términos éticos sobre qué son los valores, y que permea a una sociedad individualista, consumista, enajenada y hedonista, cuya búsqueda de satisfactores y placeres es su fin supremo. Un signo de nuestros tiempos modernos es que la extensión masiva del consumo y el hedonismo, como valores sociales predominantes, dejaron de ser privilegios de unos cuantos para diseminarse al conjunto de la sociedad a través de diferentes medios de comunicación. En la obra “Modernidad, disciplina y educación”, su autora Gabriela Noyola al respecto expresa: “El hedonismo representa un tipo de cultura propio de las sociedades de consumo masivo; se manifiesta por un interés centrado en la satisfacción inmediata de los deseos privados, la ostentación y el lujo promovidos de manera privilegiada por los medios de comunicación electrónica”.⁴

Este toque de atención se observa en la actitud indiferente e indolente ante la penetración de nuevas formas mediáticas que se emplean para exacerbar los sentidos a través de promocionales que subliminalmente nos crean “supuestos valores”.

La percepción de que existe en la sociedad una ruptura ética sobre qué son los valores debido a la excesiva búsqueda de satisfactores y placeres y el daño infringido por el

⁴ NOYOLA, Gabriela. Modernidad, disciplina y educación, México. 2000. Ed. UPN. P. 82

consumismo en aras de un modernismo que los privilegia, se materializa con la cita de Gilles Lipovetsky sobre la sociedad disciplinaria moderna y los cambios en las formas de control sufridos en la sociedad posmoderna, que aparece en la obra “Modernidad, disciplina y educación” de Gabriela Noyola:

La civilización del bienestar consumista ha sido la gran enterradora histórica de la ideología gloriosa del deber (...), la lógica del consumo de masas ha disuelto el universo de las homilias moralizadoras, ha erradicado los imperativos rigoristas y engendrado una cultura en la que la felicidad predomina sobre el mandato moral, la seducción sobre la obligación.⁵

Nuevas interrogantes martillean el cerebro, ¿cuál es el papel que juega la escuela en esta ruptura valoral?, ¿el fomento y promoción de los valores es una tarea pendiente en el accionar cotidiano de los profesores?, ¿la sociedad ha trastocado sus valores en aras de la modernidad? Tal vez sea necesario revisar cómo surgen los valores, preguntarnos qué son, quién los prescribe, qué relación existe entre valores y moral, quién los define y fundamenta. La búsqueda de respuestas a estas interrogantes a través de la investigación, nos permitirá acercarnos a los mecanismos de asignación convencional que siguen los grupos que estructuran a una sociedad para establecer sus valores.

Desde tiempos inmemoriales se ha otorgado a la educación la enorme responsabilidad de buscar la armonía perfecta como finalidad suprema del comportamiento humano, lo que dio lugar a expresiones como la de James Mills que la definía como “hacer del individuo un instrumento de felicidad para sí mismo y para sus semejantes”⁶, definición utilitarista y subjetiva que no corresponde a la finalidad de la educación. O la definición de Emmanuel Kant, según la cual “la finalidad de la educación consiste en desarrollar en

⁵ Idem. P. 82

⁶ DURKHEIM, Emile. Educación como socialización. Barcelona. 1976. Ed. Sígueme. P. 91

cada individuo toda la perfección que cabe dentro de sus posibilidades”⁷, definición que de alguna manera permanece en los fundamentos filosóficos de nuestro sistema educativo en sus propósitos generales, y que tiene qué ver con la conformación del esquema valoral de los educandos. Si a la educación se le ha conferido esta misión, al educador se le otorga la enorme responsabilidad de liberar todas las potencialidades de esos sujetos a través de su práctica profesional, por lo que resulta importante definir la práctica docente como los saberes y haceres puestos en aplicación por el profesor para lograr en los alumnos los cambios de actitud, concebidos como la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades intelectuales que permitan la construcción de un sistema de valores (esquema valoral), que se fomentan en la interacción que propician los procesos de enseñanza y de aprendizaje; entendido el fomento de valores como la promoción o desarrollo de niveles de perfectibilidad en el ser humano. El papel del profesor como educador moral, adquiere, en este contexto, una connotación muy especial puesto que también cuenta con un esquema valoral, con códigos especiales de carácter individual que forman su yo.

La reflexión a que nos conduce este hecho es: ¿cómo puede el profesor conciliar sus creencias con la práctica de fomento de valores impuestos convencionalmente por la sociedad y los grupos hegemónicos en el poder?

Dos motivaciones dan impulso a la investigación y elaboración de tesis: la primera; contribuir en el campo de la investigación a establecer las probables causas de la escasa promoción al fomento de valores que se realiza en la práctica educativa. La segunda motivación tiene que ver con la naturaleza de nuestra función como asesor técnico-pedagógico adscrito a un sector educativo, donde la principal tarea es brindar asesoría sobre diversos tópicos educativos tales como: planeación globalizada, formas de evaluación, tratamientos metodológicos para los procesos de la adquisición de la lectura y escritura, elaboración de diagnósticos y proyectos, entre otras actividades. Por ello se

⁷ Idem. P. 91

considera de suma importancia incorporar nuevas herramientas teórico-metodológicas en el desempeño de la función de asesor, de tal manera que se pueda incidir en la práctica docente a través de sugerencias didácticas para el tratamiento de diversos problemas que ocurren en el hecho educativo.

La justificación de este proyecto de investigación reside en el hecho de que uno de los problemas más relevantes que tiene planteada la humanidad en su conjunto, no son problemas que tengan solución a través de la ciencia o la tecnología, sino que son situaciones de “pérdida de valores”, que reclaman una reorientación ética de los principios que regulan la convivencia social.

El planteamiento sustantivo de esta investigación es un acercamiento a la realidad sobre los valores que subsisten en la sociedad y en sus instituciones, principalmente en la escuela como espacio de interacción social en el tratamiento de una educación ética y moral, en el entendido que la educación moral pretende colaborar con los niños y jóvenes para facilitarles el desarrollo y la formación de todas aquellas capacidades que intervienen en el juicio y la acción moral; educar moralmente se convierte en exigencia, en reclamo social, en asunto de orden prioritario para lograr en nuestros alumnos esa capacidad para orientarse de manera racional y autónoma en aquellas situaciones que les planteen un conflicto de valores. Esta investigación pretende dar cuenta de algunos aspectos de la realidad que impera en las prácticas docentes en las aulas y en otros espacios de concurrencia educativa y cómo se desarrollan y fomentan los valores en la interacción entre los actores del hecho educativo.

1.3 Delimitación del problema

La necesidad de reorientar éticamente los principios que regulan la convivencia social deberá constituirse en tarea prioritaria por parte de las tres instituciones que construyen el esquema valoral de sus miembros: la familia, la escuela y la sociedad.

La familia como institución es por excelencia el primer núcleo educacional y debe preservar los valores que la mantienen unida; por su lado, la sociedad deberá ofrecer las condiciones necesarias para el pleno desarrollo de sus miembros, en un ambiente plétórico de oportunidades, de libertad y democracia, de equidad y justicia, de respeto y solidaridad con los que menos tienen; pero es la escuela la institución en donde el fomento en la promoción de valores deberá tomar carta de naturalidad en los espacios educativos. La escuela, como espacio de convivencia social, promoverá la formación ética en el reconocimiento de los deberes y derechos que tienen los niños, estimular las habilidades para el aprendizaje significativo y permanente que les permita obtener una educación práctica y utilitaria que defina su participación comprometida y responsable con el medio social al que pertenecen.

Indiscutiblemente, lo anterior es el deber ser, pero...¿en qué medida la familia, la escuela y la sociedad han cumplido con estos preceptos? Evidentemente, la actual crisis de valores tiene que ver con fallas en las instituciones puestas en tela de juicio; la familia por ejemplo ha dejado de ser garante de unidad, pues sus miembros cada vez se disgregan más en busca de oportunidades de trabajo que aseguren su sobrevivencia, o la oportunidad de adquirir un *status*. Valores como la unidad, la convivencia familiar, el amor, pasan desapercibidos, a un segundo término, relegados por la búsqueda de satisfactores económicos en un mundo permeado por la competencia feroz por sobrevivir o ubicarse en la estructura social.

Por su parte, la escuela tiene como función promover la adquisición de habilidades intelectuales y de reflexión, detonar el uso de habilidades físicas y actitudes a través del fomento de los valores entre la población estudiantil, como suma de los propósitos prioritarios del Sistema Educativo Nacional. Esto se refleja en los planes y programas de estudio de Primaria y Secundaria a través de asignaturas como Educación Cívica, Historia y Geografía, Educación Artística, Educación Física, Educación Tecnológica y el área de Ciencias Naturales.

El tratamiento axiológico contenido en las asignaturas que estructuran el Plan y Programa de Estudios de Educación Primaria, nos permite percatarnos que la promoción y fomento de los valores en términos de formación de valores está inmersa en cada asignatura. ¿Qué sucede entonces en esa ruptura de valores que son evidentes en los espacios escolares?, ¿cuál deberá ser el accionar del profesor en el rescate, promoción y fomento de valores en su práctica cotidiana?, ¿será necesario revisar los *currícula* de planes y programas y sistematizar el tratamiento de contenidos que aborden valores como la preservación de la naturaleza, el respeto a la diversidad, el respeto a las diferencias y posibilidades de los demás; la preservación y el cuidado de nuestro cuerpo y salud, como un principio de acción para fomentar los valores?

La respuesta está en el nuevo Plan de Educación Básica que tiene como fundamentos jurídicos y filosóficos el Artículo 3º Constitucional y la Ley General de Educación. Su propósito central es estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente, con la finalidad de obtener una educación práctica y utilitaria donde lo que se enseñe sea reflexionado y pueda ser aprendido por los educandos y constituya su formación escolar. Las asignaturas mencionadas tienen un valor trascendental para lograr un desarrollo íntegro del educando y con ello una participación comprometida con el medio social al cual pertenece. Los nuevos enfoques en el *currículum* de cada una de las asignaturas privilegian la formación ética en el reconocimiento de sus deberes y derechos, el fortalecimiento de valores éticos personales y de convivencia social; también busca fortalecer actitudes y valores como la confianza y seguridad en sí mismo, el reconocimiento y conciencia de las posibilidades propias, respeto a las posibilidades de los demás y solidaridad con los compañeros.

El tratamiento formal de los contenidos curriculares de Educación Cívica por ejemplo, permite poner en práctica valores de orden social, de respeto al orden jurídico, de respeto a las normas de convivencia; los contenidos de Historia fomentan la identidad nacional y el respeto a nuestros símbolos patrios, pero es el tratamiento de los contenidos de

cualquier asignatura lo que nos permitirá la interacción, no sólo en la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos, sino en la posibilidad de fomentar los valores a través de la reflexión y el debate de temas que por su naturaleza deterioran la vida en sociedad, degradan los principios de una convivencia armónica con los demás y con la naturaleza.

Partiendo de la premisa que la promoción y fomento de valores sucede en las interacciones sociales entre los sujetos, para efecto de esta investigación indagaremos qué percepción tienen los profesores sobre valores y cómo construyen el esquema axiológico de sus alumnos con el tratamiento de contenidos curriculares que tienen que ver con los valores. La observación de la práctica docente de profesores con alumnos del 2º y 3º ciclo de educación primaria y de los ambientes escolares en centros educativos del Sector XII, nos da esta posibilidad

1.4 Objetivos

- Indagar cuál es la percepción que tienen los profesores de Educación Primaria sobre los valores.
- Investigar el tratamiento metodológico que el docente de educación primaria utiliza para construir el esquema valoral de los educandos.
- Reflexionar de manera crítica sobre la convencionalidad social del esquema valoral que propone y legitima la escuela a través de sus procesos educativos.

1.5 Hipótesis

- El docente realiza escaso tratamiento axiológico en su labor docente para el fomento y promoción de valores por desconocimiento teórico-metodológico, lo que obstaculiza la construcción del esquema valoral en los niños.

CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO

2.1 Marco teórico referencial

Establecer el marco teórico referencial de un proyecto de investigación es premisa fundamental; es dotar de rigurosidad científica la comprobación o disprobación de las hipótesis planteadas en el problema. Los referentes teóricos que permiten conocer los complejos procesos de formación del esquema valoral de los individuos precisaron el rumbo por el cual transitó la elaboración de este trabajo. La descripción y contrastación puntual de algunas teorías y enfoques sobre la formación de valores y el desarrollo moral fueron de suma importancia en la construcción del marco teórico que sustentó la investigación.

El proceso de búsqueda de referentes teóricos sobre temas axiológicos nos llevó a la consulta de textos, de trabajos de investigación y exploración sobre la formación de valores; obras literarias, análisis del Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria y de nuestra Constitución Política (específicamente el Art. 3º y la Ley General de Educación), la revisión y análisis de las Teorías del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget y del desarrollo del juicio moral de Lawrence Kohlberg.

2.1.1 La sociología de la educación y los valores

Teóricos de la sociología de la educación como Emile Durkheim y Talcot Parsons, nos permiten conocer en sus postulados teóricos, la evolución que han tenido la escuela y la sociedad. La interpretación que ellos realizan sobre la educación y la compleja realidad escolar y lo que sucede en ella nos permite contrastar los postulados que ellos enuncian sobre un mismo hecho: la función socializadora de la escuela y su carácter reproductor y legitimador de las ideologías de los grupos dominantes.

Las posiciones teóricas de Durkheim y Parssons, encuadradas dentro del Funcionalismo-Estructuralista de alguna manera nos hace percibir el tipo de valores que convencionalmente prevalecían en esa época; luego con Karl Marx, Engels y Althusser, con la concepción de nuevas formas de pensamiento y sus teorías sobre la producción, el trabajo, los modos de producción y las relaciones de producción, crean otro tipo de valores que permearon a la sociedad y a la escuela de ese tiempo: *status* social, subordinación, meritocracia, arbitrariedad, salario, división de clases, etc.

Actualmente, la lucha contrahegemónica está representada por los teóricos de la Pedagogía Crítica como Pierre Bourdieu, Jean C. Passeron, Henry Giroux y Paulo Freire, entre otros. Bourdieu, por ejemplo, hace un análisis sobre los ritos sociales de iniciación que son un reflejo de valores tribales (el bautizo, el matrimonio, los quince años, los bailes, las modas, etc.). Giroux y Freire, adscritos en la Pedagogía Crítica buscan establecer a través de la educación valores como autonomía, libertad, democracia, respeto; elementos torales de la teoría de la resistencia a los grupos hegemónicos dominantes. El análisis de las diversas posturas teóricas de los sociólogos de la educación antes citados, nos permite concluir que los valores que cada sociedad convencionalmente impone son los que permiten su sobrevivencia como tal.

2.1.2 La SEP y el fomento de los valores en contenidos curriculares en plan y programas de educación primaria

Desde su fundación en 1921, la Secretaría de Educación Pública a través de su Ministro de Educación, don José Vasconcelos, encabezó una revolución conocida como “La Revolución Cultural”, cuya obra educativa fue reconocida como el renacimiento del espíritu y de la fe en los valores nacionales y universales, que permitieron impulsar la educación popular, la cultura y las artes; el movimiento nacionalista con la integración de músicos, pintores y maestros, además promovió el intercambio con intelectuales de otros países. A partir de 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y actualmente con el Plan Nacional Educativo 2001-2006

(PNE), se privilegia una educación humanista y de valores que se enuncian en uno de los propósitos generales de la educación y en cada una de las asignaturas del Plan y Programas de Estudios de Educación Primaria:

• **3er Propósito general:** “Que los niños se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrante de la comunidad nacional”⁸.

Propósito por asignatura:

• **En Español:** El propósito central es “propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita”⁹.

• **En Matemáticas:** La orientación para su enseñanza, “pone mayor énfasis en la formación de habilidades para la resolución de problemas y el desarrollo del razonamiento matemático a partir de situaciones prácticas”¹⁰.

• **En el área de Ciencias Naturales:** Su enseñanza responde a un enfoque fundamentalmente formativo. Su propósito central es “que los alumnos adquieran conocimientos, capacidades, actitudes y valores que se manifiestan en una relación responsable con el medio natural, en la comprensión del funcionamiento y las transformaciones del organismo humano y en el desarrollo de hábitos adecuados para la preservación de la salud y el bienestar”¹¹.

• **En Historia:** Su enseñanza “fortalecerá valores éticos personales y de convivencia social y la afirmación consciente y madura de la identidad nacional”¹².

⁸ SEP. Plan y programas de estudio. Educación Primaria, México, D. F. 1993, p. 13

⁹ Ibidem p. 23

¹⁰ Ibidem. p. 51

¹¹ Ibidem p. 73

¹² Ibidem. p. 91

- **En Geografía:** “integrar la adquisición de conocimientos, el desarrollo de destrezas específicas y la incorporación de actitudes y valores relativos al medio geográfico¹³”.
- **En Educación Cívica:** Su propósito fundamental: “promover el conocimiento y comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social (comportamiento), la formación de valores y actitudes buscando la integración del individuo a la sociedad y participar en su mejoramiento”¹⁴.

Los contenidos de Educación Cívica en Educación Primaria abarcan 4 aspectos:

1º Formación de valores: Estos valores son el legado que la humanidad ha creado y consagrado como producto de su historia: respeto y aprecio por la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.

2º Conocimiento y comprensión de los derechos y deberes: Se refieren a las normas que regulan la vida social, los derechos y obligaciones de los mexicanos. Estos contenidos se refieren a los derechos individuales y a los derechos sociales.

3º Conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales que caracterizan la organización política de México, desde el municipio hasta la federación. Este aspecto trata de las características y funciones de las instituciones encargadas de promover y garantizar el cumplimiento de los derechos de los mexicanos y de las normas jurídicas.

4º Fortalecimiento de la identidad nacional: Se pretende que el alumno se asuma como parte de una comunidad nacional caracterizada por la pluralidad de pensamiento, la diversidad regional, cultural y social, pero que al mismo tiempo comparte rasgos y valores comunes que lo definen.

¹³ Ibidem. p. 111

¹⁴ Ibidem. p. 126

- **En Educación Artística:** “Se privilegia la formación de valores estéticos con la apreciación de las principales manifestaciones del arte: la música y el canto, la plástica, la danza y el teatro; además contribuye al desarrollo de sus posibilidades de expresión, utilizando las formas básicas de esas manifestaciones: lenguaje oral, lenguaje escrito, gestos, mímica¹⁵”.
- **En Educación Física:** Contribuye al desarrollo físico armónico del educando mediante la práctica sistemática de actividades motrices, es también: “un medio para promover la formación de actitudes y valores como: confianza y seguridad en sí mismo, conciencia de las posibilidades propias, respeto a las posibilidades de los demás y solidaridad con los compañeros¹⁶”.

En estrecha relación con los propósitos educativos inmersos en las asignaturas, el Sector Educativo Estatal realiza algunos programas en el Subsistema de Educación Básica, que promocionan el fomento de valores a través de estas actividades.

- ◆ *Olimpiada del Conocimiento Infantil*
- ◆ *Encuentro Estatal de Niños y Jóvenes Sinaloenses*
- ◆ *El Fomento del Hábito de la Lectura*
- ◆ *Los Centros de Iniciación Artística*
- ◆ *Concursos de Escoltas e Interpretación del Himno Nacional*
- ◆ *Campañas contra la Farmacodependencia*

2.1.3 El desarrollo moral y la formación de valores desde la teoría

Desde la definición de Educación Moral, entendida “como ámbito de reflexión individual o colectiva que permitirá elaborar racional y autónomamente principios generales de valor, principios de valor que sirvan para enfrentarse críticamente a la realidad¹⁷”, habremos de reconocer que el desarrollo del juicio moral es base en la formación del

¹⁵ Ibidem p. 143

¹⁶ Ibidem. p. 153

¹⁷ BUXARRAIS, Rosa María y otros. “La educación moral en primaria y secundaria: Una experiencia española”. Ed. Luis Vives, Edición. SEP, Cooperación española. 1997. p. 17

esquema valoral a través de los procesos educativos. En este apartado, haremos referencias a diferentes enfoques y planteamientos teóricos que expresan cómo se estructuran distintos sistemas de razonamiento moral.

▪ **Enfoques:**

A) **El enfoque psicoanalítico:** “Los valores son el resultado de una construcción inconsciente, de una historia escondida en la profundidad de la persona”¹⁸.

B) **El enfoque sociológico:** Explica la formación de valores desde los procesos colectivos (convencionalismos) que establecen las normas de comportamiento social y las formas y mecanismos para hacer cumplir tales normas.

C) **El enfoque conductista:** Explica la formación o adquisición de valores como respuestas (manifestaciones comportamentales) que hay que conseguir o evitar. Lo explica a través de mecanismos estímulo-respuesta (recompensa o castigo como reforzadores).

D) **El enfoque socio cognitivo de Kohlberg .** Señala que una persona pasa de un estadio moral a otro hasta llegar al sexto. Kohlberg es el teórico principal de la adquisición de la moralidad en la perspectiva del desarrollo cognitivo, formuló una tipología de los niveles y estadios del desarrollo del juicio moral; los niveles son 3 y se refieren a perspectivas que una persona puede adoptar respecto a las normas morales de una sociedad.

▪ **Planteamientos Teóricos:**

○ **Turiel: Los dominios sociocognitivos: las convenciones sociales y las prescripciones morales**

Turiel indica que cada uno de los dominios del pensamiento se organiza y evoluciona de manera independiente, de ahí que los conceptos morales y las convenciones sociales forman distintos sistemas. Citando a Turiel: “Los juicios morales se construyen mediante

¹⁸ Ibidem. p. 18

las experiencias con las acciones sociales que tienen un efecto intrínseco sobre los derechos o el bienestar de los otros; mientras que las convenciones sociales derivan de las experiencias individuales con acciones definidas por las normas del contexto social¹⁹”.

- **Selman: Los estadios de adopción de perspectivas para el desarrollo del juicio moral.**

Para su estudio siguió el método clínico de Piaget y empleó dilemas para involucrar al niño en un razonamiento moral o social. Los estadios de adopción de perspectivas, Selman los establece así²⁰:

Estadio 0: Perspectiva Egocéntrica (4 a 6 años aprox.). Incapacidad para diferenciar puntos de vista y relacionarlos entre sí.

Estadio 1: Adopción de perspectivas socio-informativas (6 a 8 años aprox.) El niño se da cuenta de que las personas no sienten ni piensan de la misma forma, debido a situaciones diferentes o porque no disponen de la misma información.

Estadio 2: Adopción autorreflexiva de perspectivas (8 a 10 años aprox.). El niño adquiere la capacidad para reflexionar sobre las conductas y motivaciones propias, desde las perspectivas (enfoques) de otros.

Estadio 3: Adopción recíproca de perspectivas (10 a 12 años aprox.) Cada individuo se puede poner en lugar de los demás y verse a sí mismo desde esa panorámica antes de decidir cómo actuar. Es en esta edad que la adopción de perspectivas conduce, en el campo de la moral, al desarrollo de las normas convencionales para decidir entre los derechos de los individuos. Este estadio corresponde a los alumnos del 3er. ciclo de educación primaria y es muy común verlos adoptando reglas para participar en diferentes eventos, logra la empatía con otros niños de su edad y logra relacionarse convencionalmente.

¹⁹ Ibidem, p. 29

²⁰ Ibidem, pp. 40-45

los valores en la escuela, el concepto "valor" no parte de un problema filosófico, sino como referencia vital donde se articulan formas y contenidos concretos y diversos de los valores, determinados éstos por la realidad social.

El análisis de este texto nos permite conceptualizar a la escuela como un espacio social donde el individuo puede, a través de la interacción, reformular su propia jerarquización de su esquema valoral. Interesante resulta conocer la dificultad que implica el estudio de los valores; este estudio responde a la complejidad social que incide en la problemática axiológica. De la multiplicidad de factores para abordar el estudio de los valores se ocupan disciplinas como: la sociología, la psicología, la pedagogía y la antropología. Los valores han sido motivo de reflexión en diversos campos de estudio; así, las autoras expresan: "En la antropología y la sociología se habla de los valores y según las corrientes de pensamiento, se les identifica con la cultura, con la tradición, con la moral o con la ideología, sin establecer una clara diferenciación conceptual en muchos de los casos"; además, "el estudio de los valores, también han sido abordados desde la psicología y la pedagogía con intenciones operativas o instrumentales, siendo conceptualizados como actitudes ya internalizadas o necesarias de adquirir a través del proceso de enseñanza-aprendizaje o en el proceso de formalización formal o informal²²".

Ahora bien, cuando reconocemos a la escuela como espacio de convivencia social, no podemos afirmar que sea espacio único donde los valores se puedan fomentar, debemos reconocer que la escuela, al participar de la dinámica social en su conjunto, se orienta por los valores que en cuanto institución constituyen su marco jurídico-político y obedece a las políticas de estado que jerarquizan en el sistema de valores aquellos que legitiman y validan el orden y la convivencia social; luego entonces, la escuela tiene como función específica transmitir e inculcar; es decir, formar en determinados valores, congruentes con la legislación.

²² GARCÍA, Susana y otra. "Una perspectiva teórica para el estudio de los valores". Antología Básica, "La formación de valores en la escuela primaria", SEP-UPN. México, D.F. 1992, p. 55

2.1.4 La psicogénesis en las ideas sociales de los niños y la interacción profesor alumno: algunas aportaciones

La revisión y análisis de los trabajos y aportaciones de investigadores psicogenetistas y de la interacción didáctica que ocurre entre profesores-alumnos, como Elliot Turiel, Juan Delval, José A. Castorina, Alicia M. Lenzi, Pierre Bourdieu, Jerome Bruner, Helen Haste y Viv Furlong, introducen nuevos elementos teóricos que estarán presentes en la construcción de posibles explicaciones de cómo se estructura el esquema valoral en los individuos, como se plantea en la justificación de nuestra tesis.

Las aportaciones de algunos investigadores psicogenéticos, nos permiten entender que en los procesos de construcción en la formación de los sujetos escolares sobre las ideas o nociones iniciales sobre la representación del mundo social, se sitúa a los conocimientos desde un enfoque psicogenético; por ejemplo, el investigador español Juan Delval, nos describe puntualmente la manera en que el niño, durante su período de desarrollo, va formando una representación de los diferentes aspectos de la sociedad en que vive. Delval afirma que "el niño construye esa representación como resultado de una actividad constructiva (personal) a partir de elementos fragmentarios que recibe y selecciona."²³ Pero, también reconoce que, por su característica social, lo que aprende lo aprende de los demás; es decir, es mucho más de lo que puede aprender aisladamente. Las líneas de investigación realizadas en este campo, Delval las clasifica en tres grandes grupos:

A.- Estudio del conocimiento psicosocial (Socialcognition): Sobre el conocimiento psicológico de los otros o de nosotros mismos.

B.- Estudio del conocimiento moral -de las normas sociales gobernadas por la justicia- a partir de los trabajos de Piaget sobre el Juicio Moral y la Teoría del Desarrollo del Juicio Moral de Lawrence Kohlberg.

²³ DELVAL, Juan. La representación infantil del mundo social. En: El mundo social en la mente infantil. (compilación) Ed. Alianza. Madrid, 1989. p. 245

C.- Los trabajos sobre el conocimiento de los sistemas de relaciones y las instituciones, destacando los trabajos de Elliot Turiel, quien nos habla del conocimiento de las convenciones sociales, de las normas sociales que regulan las relaciones entre los individuos. Turiel señala que cada uno de los dominios del pensamiento se organiza y evoluciona de manera independiente, de ahí que los conceptos morales y las convenciones sociales forman distintos sistemas.

En oposición a Turiel, Delval expresa que ninguna conducta social es totalmente convencional; en tanto que el aspecto moral aparece muy enraizado en todos los aspectos de lo social. El autor, en su obra discurre sobre nociones que el niño va construyendo como representaciones del mundo en su relación con otros (familia, nación, ganancia, autoridad y poder, las leyes, la religión, lo extranjero, etc.), además, hace énfasis en que desde que nace, el niño está sujeto a reglas, y a partir de ellas, va construyendo reglas para la acción que marcarán sus pautas de comportamiento; junto con las reglas o normas sociales el niño adquiere valores sociales y morales que están ligadas a ellas. Por último, Delval, en contraposición de muchas teorías que conciben al niño como un sujeto pasivo que construye sus representaciones influenciado por los adultos, expresa: "no podemos concebir el proceso de socialización como algo pasivo en que el niño se limita a recibir influencia del exterior. De la misma manera que el sujeto construye su representación del mundo físico, construye su representación del mundo social para llegar a ser un adulto en una sociedad determinada y forma una imagen de esa sociedad, conceptualizándola de una manera determinada"²⁴.

En la construcción de las nociones iniciales sobre las representaciones sociales en el niño, los procesos de la adquisición de reglas, le permite al niño aprender las bases para la interacción con los otros y compartir el marco de referencia cultural para explicarse el mundo. A estas reglas, Helen Haste las denomina la gramática de las relaciones sociales. La investigadora explora los modos en que el niño adquiere la comprensión de estas

²⁴ Idem. p. 26

“gramáticas”, como también, las maneras en que estas reglas se presentan al niño en su interacción con el mundo. Helen Haste recupera las posturas teóricas de los psicólogos evolucionistas y sociales, ya que considera que equilibrar estas posturas teóricas (pues ambas incluyen rasgos de un enfoque integrador) ha permitido conocer los efectos que la interacción social juega sobre los procesos cognitivos de los sujetos como seres individuales (evolucionistas) Por su parte los psicólogos sociales atienden con mayor prestancia los mecanismos cognitivos por los que los niños inician su integración al mundo social. Helen Haste nos habla de dos campos donde se inscriben estas reglas y las denomina: **Prescriptivas**: que implican una limitación o un control de la conducta; y **Normativas**: que implican una justificación funcionalista (es necesario hacer las cosas de ese modo o no funcionarán). Las reglas normativas están legitimadas por las explicaciones funcionales. Un estudio de Pierre Bourdieu sobre los Kabylas (una sociedad campesina del Norte de África) ejemplifica de manera intensa el marco estructural y activo de las reglas sociales; los simbolismos de que da cuenta Bordieu, nos hablan del status que guarda esta sociedad a través de actos de interacción como saludar o dejar de saludar, dar o recibir regalos que tiene que ver con el honor, y otros actos; lo valioso de la investigación de Bordieu es, a decir de Helen Haste, “que integra una perspectiva antropológica de la sociedad como un todo, y una versión de la psicología individual e interpersonal que reconoce el rol de la cognición individual en el proceso interpretativo”.²⁵

Tal vez, el aspecto más importante es la tendencia generalizada de algunos psicólogos sociales en la recuperación de los presupuestos teóricos de Vygotski, especialmente en su referencia a los campos que transita el individuo desde lo sociohistórico, lo intrapersonal e interpersonal, como un marco referencial para escudriñar los procesos que el niño experimenta, a los modos de crear y recrear sentido y significados. Muchos investigadores consideran que se pueden vincular los esfuerzos tanto de los psicólogos evolutivos y como de los psicólogos sociales, para dar mejor respuesta a la manera en que el niño

²⁵ HASTE, Helen. “La adquisición de reglas”. En: La elaboración del sentido, Ed. Paidós, Barcelona. 1990. p. 158

adquiere una serie de significados que lo van constituyendo en un ser social. En este sentido, las aportaciones de José A. Castorina y Alicia M. Lenzi, adquieren singular importancia, pues nos describen en una indagación psicogenética, las ideas iniciales que tienen los niños sobre la autoridad escolar y sus aspectos normativos a través de los estudios de Piaget, Kohlberg, W. Damon, Elliot Turiel y sus propias conclusiones sobre autoridad.

Castorina y Lenzi nos describen los estudios clásicos de Piaget sobre el criterio moral, donde la autoridad es tratada como un factor crucial en la formación de las ideas iniciales que tienen los niños acerca de la obligación moral. Conocido es el nivel de moralidad heterónoma que Piaget describe en los niños pequeños y que se sustenta en que la "obediencia" a los adultos es un acto bueno; por tanto, un acto que transgreda las reglas establecida por los adultos "es malo"; o sea que en términos de moralidad, lo "bueno" estaría relacionado con la obediencia a la autoridad.

Para Lawrence Kohlberg, la primera versión infantil de la obediencia no deriva del respeto por la autoridad, sino por el temor al castigo; o sea, que en otras palabras, el niño considera como "buenos" o "malos" los comportamientos que están regulados por las sanciones y obedece en consecuencia.

De acuerdo con Elliot Turiel, los niños aceptan la legitimidad de una autoridad, pero pueden cuestionarla si sus actos entran en conflicto con valores morales en los que creen.

Por otra parte W. Damon considera básicamente dos cuestiones de la autoridad: legitimación, en el sentido de influir, sobre los atributos que la caracterizan; y obediencia, en el sentido de las razones invocadas por los niños para justificarlas.

José A. Castorina y Alicia M. Lenzi expresan que la autoridad se refiere a una relación entre roles que se cumplen al interior de una organización (la escuela) y entre el grupo de actores (autoridades-subordinados).

Con respecto a los procesos de interacción educativa, las limitaciones o dificultades que Castorina y Alicia Lenzi describen son que:

- ◆ Se establecen relaciones causales sin prestar atención a lo que ocurre realmente.
- ◆ Existen aportaciones escasas, debido a problemas de orden teórico metodológico, como la multidimensionalidad de los métodos de enseñanza y dificultades para operarlos.
- ◆ Para su estudio se establece un sistema de categorías para el análisis, se codifican eventos de la clase a partir de una teoría. La limitación estriba en que los sistemas de categorías ignoran los procesos internos no directamente observables.

Por último, anotamos un interesante planteamiento teórico de Viv Furlong, acerca de los procesos de socialización que ocurren entre los sujetos, que denominó Esfera de interacción. Furlong se opone a la idea clásica de que los grupos afines comparten normas y valores, y que estas pautas sociales crean “culturas”.

Para algunos investigadores, la vida en el aula está determinada por restricciones y presiones externas (normas, valores y culturas de grupo). Para Furlong, semejante modelo simplifica exageradamente el comportamiento de los alumnos en las aulas, dándole una apariencia más estable y rígida de lo que verdaderamente es.

La observación de alumnos individuales con diferentes profesores, muestra que su comportamiento cambia en el transcurso de diferentes situaciones dentro de breves períodos de tiempo. En términos del sentido común, diferentes profesores ven “diferentes lados” de sus alumnos. Furlong propone un concepto: “Esferas de interacción”, que sirve para describir a un grupo de alumnos que perciben lo que está sucediendo en una forma parecida y que se comunican esto mutuamente para, en colectividad, definir un comportamiento apropiado. Furlong establece que un estudio de la experiencia del alumno o “conocimiento” de la vida escolar, debe comenzar por mirar la forma en que los alumnos vienen a compartir perspectivas comunes y como se influyen mutuamente en lo

que ellos “saben”. El modelo de psicología social sobre la interacción del alumno en el aula se da en el supuesto del contexto de grupos iguales o grupos de amistad (grupos que poseen una cultura de normas y valores que impregnan toda la experiencia escolar de los alumnos). David Hargreaves (1967) y Colin Lacey (1970), investigadores representativos de este modelo, sostienen que “la interacción social puede ser mejor entendida usando el concepto de grupo informal”. Dan por supuesto que los amigos “interaccionarán” con más frecuencia que los alumnos que no son amigos y que, haciéndolo así, desarrollarán sus propias normas y valores.

Para ambos autores la interacción es entendida solamente en función de afiliación de grupos. Para comprobar sus hipótesis emplearon cuestionarios sociométricos para medir las normas y valores que los hacen “comunes”. Según Hargreaves, estos grupos forman “culturas” que serán congruentes en su enfoque a la escuela, y por consiguiente comparten normas centrales a las cuales se avienen en función de la presión social o poder que se ejerce sobre ellos. Someterse a las demandas de la cultura del grupo, es esencial para el individuo si no quiere sacrificar su status social.

Según Furlong, este modelo presenta 3 dificultades.

1^{er}. Dificultad: La interacción no acontece fortuitamente en los grupos de amistad, sino que es forjada por los individuos (las pandillas, son un ejemplo).

2^a. Dificultad: La idea de que normas y valores de un grupo sean congruentes. Furlong resalta la obviedad; en el comportamiento en el aula no hay una cultura congruente para un grupo de amigos. Las situaciones en las aulas cambian en cuanto al significado que poseen para los alumnos y, según van cambiando, va cambiando también la apreciación de los alumnos de cómo comportarse.

3^{er}. Dificultad: El modelo sugiere que hay una presión sobre los miembros del grupo para someterse a las demandas del mismo.

En este caso la cultura es presentada como una relación externa y el comportamiento social se evidencia no tanto como una interacción entre dos o más individuos, sino más bien como una persona reaccionando ante un grupo concreto. ¿Qué implica lo anterior?

- A) El individuo es controlado por algo al margen de su persona: el grupo.
- B) Normas y valores tienen importancia sólo y en tanto son interpretados por los participantes en el proceso de interacción.

Furlong aboga por una comprensión alternativa de la interacción en el aula; imaginándose a los alumnos ajustando ininterrumpidamente su comportamiento unos con otros, donde aquellos que realmente interactúan están siempre cambiando y donde las normas de comportamiento no son congruentes; además advierte que la observación antropológica debe convertirse en el instrumento principal de análisis.

Para Viv Furlong los elementos de una esfera de interacción serán aquellos alumnos o alumnas que perciban lo que está sucediendo bajo el mismo prisma, comuniquen esto a cada uno de los demás y definan la acción apropiada conjuntamente. Las esferas de interacción pueden ser también amplias y en ellas sus participantes utilizan el “nosotros” en vez del “yo”. Cada uno piensa en función de los demás y las pautas de interacción cambian según los intereses de sus participantes.

Con respecto a las normas y valores, Furlong establece que no existen en realidad grupos congruentes; y la observación ha comprobado que no hay una cultura congruente para un grupo de alumnos. Normas y valores se asocian a específicas definiciones de la situación y a las típicas esferas de interacción, mejor que a un determinado grupo de amigos o amigos.

Algunas de las conclusiones a las que arribó Furlong como resultado de su investigación sobre la interacción didáctica y social que ocurre entre profesores y alumnos fueron:

- El conocimiento del alumno acerca de la vida escolar está diferentemente distribuido.

- Una esfera de interacción presenta un retrato estático de un grupo de alumnos deduciendo los mismos juicios de sentido común acerca de situaciones en el aula.
- Su comportamiento es escogido a la luz de lo que ellos o ellas han convenido de antemano “saber” acerca de la situación.
- El hecho de que diferentes alumnas tomen parte en esferas de interacción en diferentes ocasiones, ilustra el punto de que no siempre están de común acuerdo sobre lo que saben.
- Los profesores, temas y métodos de enseñanza significan cosas diferentes para diferentes alumnos.
- Un estudio del conocimiento del alumno debe tomar en cuenta esta circunstancia y comenzar por especificar situaciones sobre las que reina acuerdo entre los alumnos. Sólo entonces será posible preguntarles sobre lo que están de acuerdo...y que es lo que saben y conocen.

2.2 Marco teórico conceptual

La revisión de las diversas teorías axiológicas y los diferentes textos que abordan investigaciones sobre la formación de valores, nos permitió observar que están planteados desde dos perspectivas paradigmáticas: la Teoría Psicogenética y la Teoría Socio-cultural, entendiendo estos enfoques desde la postura teórica de los autores, que observaron la génesis del conocimiento a través de procesos de desarrollo de los cambios orgánicos y de la interacción con el medio (socialización). Los planteamientos que realizaron Piaget y Kohlberg sobre la construcción de los niveles de razonamiento moral que van construyendo los individuos tiene como fuente fundamental la socialización (teoría socio-cultural de Vygotski), donde el hombre establece los vínculos para producir y reproducir su existencia social.

La construcción del conocimiento no debe entenderse como una empresa estrictamente individual, ya lo expresaba Coll: “Una cosa es afirmar que el alumno construye el conocimiento, y otra bien distinta que lo construye en soledad, al margen de la influencia

decisiva que tiene el profesor sobre este proceso de construcción y al margen de la carga social que comportan siempre los contenidos escolares...”²⁶

La perspectiva psicogenética supone un desarrollo en el tiempo; lo anterior hace que en el aspecto fenoménico las primeras manifestaciones de un organismo estén prácticamente confundido con lo biológico, y que en determinado momento estas manifestaciones se cohesionan cada vez más con lo social. Tal era el planteamiento de Jean Piaget, que estudió los procesos del desarrollo cognitivo, sin dar mayor peso al aspecto social. Por su lado, Vygotski reconocía que por supuesto la psicología científica no puede constituirse de otra manera que no sea sobre una sólida base biológica, pero advertía que “...las funciones psíquicas superiores no son producto de la biología, ni de la historia de la filogénesis pura, sino que el propio mecanismo que subyace de las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de origen social... en una palabra toda su naturaleza es social, incluso al convertirse en procesos psíquicos sigue siendo cuasi-social. El hombre incluso a solas consigo mismo, conserva funciones de comunicación...”²⁷

Conocidas son las divergencias de los postulados teóricos de Piaget y Vygotski, pero también la complementaridad que en algunos aspectos se cruzan y entrecruzan para dar cuenta de los procesos mentales que ocurren en los individuos; basta recordar que la originalidad de la teoría piagetiana se basa en tres cuestiones:

- 1.- La creación de un concepto límite (**asimilación**) que permitiera pasar de lo orgánico a lo psíquico.
- 2.- Caracterizar lo psíquico por algo distinto que lo orgánico o lo social específico (**significación**).

²⁶ COLL, César e Isabel Solé. La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En Desarrollo psicológico y educación, II. Ed. Alianza, España, 1990. p. 322

²⁷ VYGOTSKI, Lev. S. Obras escogidas. Ed. VISOR, Madrid, España, 1995. (Vol. III. P. 15

3.- Introducir el **concepto de construcción**, que permitiera superar la antinomia innato-adquirido; que es la versión técnica de la antinomia biológico-social (aspecto que ni Vygotski, ni Henri Wallon pudieron resolver).

Henri Wallon al referirse a un grado mayor de desarrollo en el niño, expresaba: "El desarrollo de la inteligencia es en gran medida función del medio social. Para que pueda pasar el nivel de la experiencia o de la invención inmediata y concreta le son necesarios instrumentos de origen social (lenguaje y sistema de signos) cuyos fines son la adquisición o el desarrollo de nociones o conocimientos que existen fuera del individuo, y que son patrimonio de su grupo social".²⁸

La posibilidad de recurrir al nuevo paradigma se fundamentan en la necesidad de tomar como punto de referencia esa complementaridad que manifiestan José Alberto Castorina y Alicia M. Lenzi con respecto a los postulados teóricos de Piaget y Vygotski; por un lado, la observación del desarrollo psicogenético en los procesos de construcción que ocurren en el niño, y por otro lado, la mediación social que establece Vygotski en la construcción de los procesos psíquicos ocurridos en los individuos.

Bastaría recordar que muchos investigadores consideran que se pueden vincular los esfuerzos tanto de los psicólogos evolutivos (psicogenéticos) y los psicólogos sociales, para dar mejor respuesta a la manera en que el niño adquiere una serie de significados que lo van constituyendo en un ser social.

En estos procesos de socialización intervienen varias instituciones que instituyen sus propios esquemas de valores: la familia, la iglesia, la escuela, el estado, los partidos políticos; invariablemente en todas ellas los sistemas valorales están predeterminados por convencionalismos normativos socialmente aceptados, lo que nos lleva a concluir que la socialización es adaptación en tanto supone subordinarse --dejando de lado las motivaciones particulares-- a diferentes tipos de requerimientos sociales inevitables; por

²⁸ WALLON, Henri. Los orígenes del carácter en el niño. Ed. Lautaro, Buenos Aires, Argentina. 1962, p. 42.

lo que la socialización definitivamente es un proceso estrictamente normativo. Luego entonces, la formación en valores al desarrollarse en un ámbito o contexto normativo une dos supuestos contradictorios: la subordinación y la elección.

Los fundamentos teóricos que avalan mi investigación, retoman principalmente las investigaciones de grandes exponentes de estas perspectivas (psicogenética y social): Jean Piaget, Lawrence Kohlberg y Vygotski; de seguidores de los primeros como Richard Hersh y Agnes Heller, quienes analizaron la teoría piagetiana del desarrollo cognitivo y los procesos de razonamiento moral que se construyen en los niños en las diferentes etapas o estadios durante el transcurso de su existencia, y la teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg, quien concluyó los trabajos de Piaget al incorporar el concepto de estadios cognitivos a los estadios de desarrollo de niveles de razonamiento y juicio moral que sucede en esos estadios. Importante destacar que los sujetos de estudio son algunos alumnos y profesores de todos los grados de la educación primaria, por lo que de acuerdo con los estudios de Jean Piaget y Kohlberg son individuos que transitan por diferentes etapas o estadios que van desde la etapa sensoriomotriz hasta los estadios de las operaciones formales y sus niveles de razonamiento y juicio moral que van obteniendo, además del aspecto social formulado por Vygotski, nos facilitan la construcción de las posibles respuestas de cómo se forman los esquemas valorales a través del desarrollo evolutivo y de la interacción social que ocurre en los espacios escolares.

Aunque existen otras disciplinas o perspectivas teóricas para abordar el objeto de estudio como son los enfoques psicopedagógico, sociocultural, sociopedagógico; considero que desde la perspectiva psicogenética de Piaget-Kohlberg y el respaldo teórico de la perspectiva sociocultural puedo fundamentar teóricamente esta investigación.

2.2.1 Jean Piaget y Lawrence Kohlberg: La Teoría de Desarrollo Cognitivo y la Teoría del Desarrollo del Juicio Moral

El conocimiento de las teorías de desarrollo cognitivo y de valores de Jean Piaget son esenciales para entender la naturaleza del pensamiento que se van construyendo en el niño a través de los estadios o etapas, a saber: etapa preoperativa, sensoriomotriz y la de las operaciones formales, todas ellas motivos de nuestro interés, pues en ellas están ubicados los alumnos del 2º y 3º ciclos de la educación primaria, sujetos de estudio en nuestra investigación.

Lawrence Kohlberg se interesó en los trabajos que Jean Piaget realizó en las escuelas de Ginebra y Nauchatel, con objetivo de investigar sobre el criterio moral en los niños. Las implicaciones que acarrea la Teoría de Kohlberg sobre el desarrollo de Juicio Moral, están sustentadas en un instrumento de investigación para tantear el proceso de razonamiento que una persona usa para resolver dilemas morales. Sólo hay que proponerles dilemas morales que despierten su interés y preguntarles directamente cual sería la mejor solución para el dilema y por qué. Lo anterior, a simple vista pareciera sencillo pero está determinado al conocimiento de los seis estadios del juicio moral, con la advertencia del autor de una serie de dificultades para su comprensión. Para ello, indica que debemos entender los tres niveles de razonamiento moral:

Nivel 1: Preconvencional

Nivel 2: Convencional

Nivel 3: Post-convencional o de principios

Sin pretender realizar una síntesis de la Teoría de Kohlberg, sí debemos mencionar que ésta nos ubica en los estadios de desarrollo del juicio moral que se van formando en los niños, en los niveles arriba citados:

Nivel I: Preconvencional. Regularmente caracteriza el razonamiento moral de los niños, pero aún en muchos adolescentes y algunos adultos persiste este razonamiento. De acuerdo con Piaget, este nivel se ubica en 2 estadios del desarrollo cognitivo:

Estadio 1: Moralidad Heterónoma. Se caracteriza por su punto de vista egocéntrico (no considera los intereses de otros o reconoce que son distintos a los de él).

Estadio 2: Individualismo. Fines Instrumentales e Intercambio.- Se caracteriza por la perspectiva concreta individualista (en esta perspectiva el bien es relativo, todos tienen intereses que perseguir y pueden entrar en conflicto).

Nivel II: Convencional. Normalmente surge en la adolescencia y permanece dominante en el pensamiento de la mayoría de los adultos. Las personas que adoptan una actitud convencional consideran las cuestiones más abstractas de lo que su sociedad esperaría de ellos. Kohlberg lo ubica en los estadios que se mencionan a continuación:

Estadio 3: Expectativas interpersonales, mutuas relaciones y conformidad interpersonal. (Se caracteriza por la conciencia de sentimientos compartidos, acuerdos y expectativas que toman primacía sobre los intereses individuales).

Estadio 4: Sistema social y conciencia. (Toma el punto de vista del sistema que define roles y reglas; considera las relaciones interpersonales en términos de lugar en el sistema).

Nivel III: Post-convencional o de principios. Es el más raro, surge si acaso durante la adolescencia o al comienzo de la adultez y caracteriza el razonamiento de sólo una minoría de los adultos; una persona en el nivel post-convencional o de principios, enfoca un problema moral desde una perspectiva superior a la sociedad. Kohlberg los ubica en los estadios 5 y 6 como etapas de razonamiento moral con principios, siendo las áreas más controvertidas de esta teoría.

Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales. (Se caracteriza porque el individuo considera puntos de vista legales y morales: reconoce que a veces están en conflicto y encuentra difícil integrarlos).

Estadio 6: Principios éticos universales. (Perspectiva de un punto de vista moral del que parten los acuerdos sociales, se reconoce la naturaleza de la moralidad).

Como se observa, el punto central en la obra de Kohlberg es el ejercicio del juicio moral, éste es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Los ejercicios del juicio moral que se realizan en el Nivel I o preconvencional se caracterizan por la perspectiva de una moral única, absoluta, literal y en términos de obediencia ciega. No se permiten excepciones. La conducta es buena o mala. El Nivel II o Convencional se caracteriza por la actitud de reciprocidad que se da en los niños que inician su etapa preadolescente y su adaptación al sistema de roles y reglas que la sociedad crea.

En el ámbito escolar, la aceptación de reglas por parte de los niños va de la mano con el desarrollo del nivel convencional que surge en esta edad (10 a 12 años), sus formas de razonamiento moral adquieren formalidad ante la sociedad en la cual participan.

Lawrence Kohlberg estableció los niveles de razonamiento moral que los niños logran en etapas sucesivas, adaptando los estadios de desarrollo de los cuales nos habla en sus investigaciones Jean Piaget; desde la etapa egocéntrica, hasta la etapa de las operaciones concretas donde las normas se integran por completo y dan paso a una personalidad definida y convencional. Es en esta etapa en que inician las operaciones formales donde el niño tiene la capacidad de discernir y adoptar su sistema de valores.

2.3 El concepto de valor y "antivalor": sus implicaciones pedagógicas y sociales

En la profundización en torno a la concepción de "valor" encontramos que no existe un concepto único en torno a ello y que las ideas se sustentan en enfoques que transitan

desde lo filosófico a disciplinas como la sociología, la psicología, la pedagogía y la antropología.

Habremos de establecer que el estudio de los valores, si bien se sustenta en opciones filosóficas, ha sido motivo de reflexión en otros campos, de tal manera que existen diversas y contradictorias concepciones acerca del valor en cuanto a concepto, en cuanto categoría de análisis. En disciplinas como la antropología y la sociología, se les identifica con la cultura, con la moral, con la tradición o con la ideología, según las corrientes de pensamiento, lo que no permite una diferenciación conceptual en la mayoría de los casos; aún más, para Susana García y Liliana Vallena "la psicología y la pedagogía, abordaron su estudio con intenciones operativas e instrumentales y conceptualizaron a los valores como actitudes ya internalizadas o adquiridos a través del proceso de enseñanza aprendizaje o en el proceso de socialización formal e informal"²⁹.

Susana García y Liliana Vallena logran establecer implicaciones que permiten asegurar que el estudio de los valores se dio desde diversos enfoques; por ejemplo, que los valores sean componentes de la cultura no hace que sean sinónimo de la cultura, que existan valores morales no implica que se fundan con el concepto de moral, que las jerarquías y contenidos valorativos en las sociedades de clases tengan que ver con intereses grupales y por ende concepciones diferentes de la vida, no indica que la categoría de análisis sea la ideología³⁰.

Interesante resulta el concepto de valores sustentado por García y Vallena, como preferencias conscientes e inconscientes que rigen la práctica social en sus diversos ámbitos, el trabajo y la producción científica, los vínculos personales y sociales; y concluyen: "Los valores se identifican como preferencias conscientes e inconscientes que tienen vigencia para la mayoría de los integrantes de una sociedad y están socialmente

²⁹ GARCÍA, Susana y VALLENA, Liliana. "Una perspectiva teórica para el estudio de los valores", en: *Normas y valores en el salón de clases*. México, Siglo XXI, 1992, p. 25

³⁰ Idem

regulados. Los valores no son por lo tanto, una esencia; no vienen dados en la naturaleza misma de los objetos ni de los sujetos³¹.

Los valores en su historicidad, surgen de manera orgánica en el devenir de la socialidad, mediados siempre en producciones concretas de la práctica humana: el arte, la ciencia, la filosofía, el lenguaje, costumbres, etc. En ese devenir, cada sociedad constituye valores en relación al entorno específico en que se desarrolla su existencia. Existen valores que perduran, manteniéndose en el devenir de la humanidad por el consenso social y se denominan: Valores Universales.

Pero, ¿cómo se han venido definiendo los valores a través de esa historicidad en el devenir de la humanidad? Como sabemos, la palabra valor deviene del griego *áxios* // valioso, estimable, digno de ser honrado; posteriormente el estudio de los valores o axiología se remonta a 1817 (principios del siglo XIX) con el establecimiento de escuelas que han tratado la problemática de la realidad de los valores; las más representativas³²:

A) **Realismo de los valores**, que sostiene que dos valores se hallan enraizados en el ser, son algo real en identidad parcial o total con el ser, con el que están íntimamente enlazados. Sus principales representantes: escolásticos como Santo Tomás de Aquino; axiólogos como Rudolf Herman Lotze (1871-1881), R. Le Senne (1883-1954) y L. Lavelle (1883-1951).

B) **NeoKantismo de Baden**. Para los estudiosos de los valores en esta posición, los valores son formas apriorísticas de la realidad, están lejos de todo lo real. Lo real surge de la conjunción de la forma y la experiencia. Sus máximos representantes: W. Windelband (1848-1915), H. Münsterbeg (1863-1916) y R. Rickert (1863-1916).

³¹ Ibidem p.26

³² CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, Aula Santillana, Madrid, España, 1997, p. 165

C) **Escuela austriaca y de Praga**, posición teórica que subraya el subjetivismo del valor. Representantes de ésta posición son: A. Meinong (1853-1921), CH. Ehrenfels (1859-1932) y R. Muller Freinfles (1882-1949).

D) **Escuela Fenomenológica**. Dedicada al tema de la axiología una atención preferente. Para la fenomenología, los valores no son ni la reacción subjetiva ante los estímulos anteriores ni formas apriorísticas de la razón, sino objetos ideales, más allá de la realidad física o psíquica, captados mediante intuiciones emocionales de orden superior, no sensible. Son, pues, cualidades ideales que se nos presentan ordenadas jerárquicamente de mayor a menor y separadas en dos polos; de ahí que a cada valor se opone su antivalor. Sus representantes principales son: M. Scheler, N. Hartman (1888-1950) y los españoles J. Ortega y Gasset y M. García Morente. Por último;

E) **La Escuela Existencialista**. Su representante es Jean Paul Sartre (1905-1980), para quien la totalidad de lo real dividida en dos sectores: el ser y la nada. El ser es la materia. Frente a él quedan el espíritu, los posibles, los valores y el reino de la verdad; es decir, la nada. Por consiguiente el valor para J. Paul Sartré, es la "nada".

Esta visión histórica de cómo se han tratado los valores a través de posiciones o escuelas, nos permite observar las distintas miradas en que han sido interpretados; habría que destacar dos posiciones más que entran en el terreno del orden moral y el orden sociológico.

✱ **De orden moral:** "Significa una toma de posición que percibimos como obligatoria para nosotros mismos en virtud de nuestra dignidad humana; se expresan como normas de conducta que sentimos debemos cumplir por imperativo de nuestra conciencia, no por coacción externa"³³.

³³ SEPyc-CEIDES-SIMAC, "Familia-Valores-Escuela. Exploración del esquema valoral de la comunidad escolar de primaria y secundaria en Sinaloa", Culiacán, Sinaloa 1999, p.20

✱ **De orden Sociológico:** “Son preferencias colectivas compartidas por un grupo; implican sentimientos, modos de reaccionar o conductas determinadas”³⁴.

Pero, ¿cómo se define actualmente a la Axiología?

AXIOLOGÍA: (del griego, *áxios*, valioso, estimable, digno de ser honrado, y *logos*, ciencia).

✱ Estudio de los valores o cualidades. En sentido general es equivalente a teoría general de los valores. Intenta establecer la esencia y la naturaleza del valor y de los juicios de valor³⁵.

Las propiedades o características que se le atribuyen a los valores son 9:

1. **Objetividad:** No son impresiones subjetivas, no son cosas. Son objetivos en el sentido de que podemos descubrirlos como descubrimos verdades científicas.
2. **Irrealidad:** Los valores no se demuestran, se descubren o investigan.
3. **Intemporalidad:** Los valores no están sujetos a pérdidas o ganancias en función al tiempo.
4. **Incommensurabilidad:** No se pueden medir con patrón de medida.
5. **Absolutismo:** No dependen del sujeto que los capta, ni del espacio, ni del tiempo.
6. **Inespacialidad:** Los valores no ocupan espacio.
7. **Polaridad:** Se presentan necesariamente como positivos o como negativos (disvalores) por ejemplo: bueno-malo, útil-inútil.
8. **Jerarquía:** No todos valen igual; unos son más dignos que otros.
9. **Incompatibilidad:** No pueden darse simultáneamente todos los valores; de ahí que tengamos que elegir unos con preferencia a otros.

³⁴ Idem

³⁵ CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, Aula... Op. Cit. p.165

La educación desde la perspectiva de la axiología o “pedagogía de los valores” es “incitar al hombre a la realización de los valores para lograr su perfeccionamiento a través de la realización personal de su proyecto personal de vida”³⁶.

Esta realización del proyecto vital implica preferir, seleccionar, estimar, como paso previo a su consecución comentando actitudes hacia los valores, dando a cada valor la importancia que merecen.

Habremos de destacar, desde una perspectiva personal, que los valores tienen diversas formas de prescripción cotidiana y en una misma sociedad conviven sistemas de valores heterogéneos, y representan espacios de expresión de esos valores y también en oposición a estos: los “antivalores” o disvalores, que de alguna manera median como equilibradores entre la subordinación y la elección; por lo anterior, retomaremos una expresión de la escuela fenomenológica: “Son cualidades ideales que se nos presentan jerarquizadamente de mayor a menor o separadas en dos polos; de ahí que a cada valor se opone un antivalor”³⁷ lo útil, lo inútil, bondad-maldad, solidaridad-egoísmo, democracia-autocracia; libertad-esclavitud; aunque habría que considerar que estos “antivalores” también son determinados por los grupos sociales. Así por ejemplo valores como el respeto, obediencia, honestidad, tienen otra connotación en otros grupos sociales además tienen vigencia limitada, ya que son constituidos, reconocidos y válidos sólo para una sociedad en particular: por ejemplo, en el municipio de Alvarado Veracruz, el trato social se da profiriendo expresiones consideradas “irrespetuosas”, o lo que sucede en las tribus de esquimales con las normas de cortesía o urbanidad al atender a algún invitado a la mesa: es una “ofensa” si el invitado no muestra con un eructo la satisfacción por los alimentos ingeridos.

En otros grupos sociales, el valor de la obediencia -por ejemplo- estaba determinado en otras épocas por la sumisión a normas que hoy han sufrido modificaciones; incluso, según

³⁶ Ibidem.

³⁷ Ibidem.

Jean Piaget, para el nivel de razonamiento de los niños en la etapa operativa concreta los sentimientos morales tienen "que ver con lo que es necesario y no con lo que es deseable o preferible hacer"³⁸. El sentido del deber u obligación tipifica los sentimientos morales desarrollados. Indefectiblemente, trátase del valor que se trate, siempre tendrá una antítesis definida convencionalmente por los grupos sociales. ¿Cuáles son entonces las implicaciones sociales y pedagógicas que propician el fomento y promoción de la práctica de los valores?, ¿los procesos de socialización y formación de valores son dos entes íntimamente ligados?

En este sentido, la promoción y práctica de los valores está determinada por la socialización desarrollada a través de un sinnúmero de relaciones, distinguiéndose ámbitos específicos como la familia, la escuela, la iglesia, el Estado, los medios de comunicación masiva, entre otros.

En la dinámica y compleja vida social moderna, se discurre que lo considerado necesario, legítimo y válido para la convivencia, es expresado a través de normas que regulan esta convivencia (valores dados), pues en principio deben articular la inmensa y contradictoria red de intereses sectoriales y de motivaciones particulares, de tal suerte que garantice la producción y reproducción de la organización social; la exigencia social hace que se formulen leyes que establecen deberes y derechos y la respectivas penas punitivas para quien rompa el estado de derecho. Estas formas de regulación social forman parte de los valores vigentes y aunque son impuestas, se basan en una opción axiológica que debe regir el comportamiento³⁹. La socialización es por tanto un proceso rigurosamente normativo. También cobran significado los valores en grupos sociales donde los usos y costumbres son característicos de formas de vida que contienen reglas de comportamiento generales y cotidianas que explican las formas axiológicas y de existencia de esos grupos.

³⁸ UPN. Antología: "La formación de valores en la escuela primaria", México, 1997, p. 74

³⁹ GARCÍA, Susana y VALLENA, Lilliana. "Una perspectiva teórica para el estudio...Op. Cit. p. 26

Para efectos de esta investigación se abordó el estudio de los valores en ese espacio socializador que representa la escuela; sin dejar de lado que la escuela desarrolla esta función como respuesta a la demanda social de capacitar y desarrollar habilidades en los niños que los incorporen a futuro al aparato productivo; obedece también a la necesidad del estado de constituir el consenso social, además de responder a las perspectivas que cada sector social genera en relación a esta institución. En este mandato, la escuela tiene como función concreta transmitir e inculcar determinados valores, congruente con la legislación, en cuanto espacio donde se definen cuáles son los valores considerados socialmente legítimos y acordes con la política educativa, que son la expresión de una categoría particular congruente con la función socializadora de la escuela y las necesidades de la articulación nacional; no obstante, no podemos dejar de lado que los valores formulados como orientación axiológica de la escuela en cuanto organismo no son los únicos vigentes; los niños y jóvenes ingresan a la escuela con referencias axiológicas mediadas por el ambiente familiar y social que los rodea, además comparten y participan de la cosmovisión particular del sector social en el cual interactúan.

Al tratar de desentrañar cómo se dan los mecanismos de formación del esquema valoral en la práctica escolar cotidiana y en algunos eventos académicos; nos quedó claro que estas actividades “no remiten directamente al concepto de “valor” como problemática filosófica, sino que implica tratar la cuestión a partir de la referencia empírica como escenario vital, donde se articulan formas y contenidos concretos y diversos de existencia de los valores, en tanta realidad social”.⁴⁰

2.4 Marco contextual

Entendido este como el entorno que rodea a los sujetos de estudio, para efectos de esta tesis se indagó cómo se construye el sistema de valores, dando puntual referencia de las interacciones que se dieron entre los principales actores del hecho educativo: maestro-alumnos, alumno-alumno, maestros-padres de familia, interacciones entre maestros, pero

⁴⁰GARCÍA, Susana y VALLENA, Lilitana. “Una perspectiva teórica para el estudio...Op. Cit. p. 24

esencialmente la observación de todas las incidencias que ocurrieron en el ámbito escolar, para denotar cómo se dio la promoción de valores en términos de fomento a través de esa interacción cotidiana. El contexto fue con niños y profesores de Educación primaria de las escuelas adscritas al Sector XII de Educación Primaria, ubicadas en diferentes entornos sociales.

CAPÍTULO 3 MÉTODO

“La cuestión metodológica se planteará solamente cuando los problemas epistemológicos se hayan desarrollado suficientemente, cuando se hayan puesto en orden”⁴¹...
(Jacques Ardoino)

3.1 Aspectos metodológicos de la investigación

Todo proceso de investigación requiere de la selección adecuada del método a utilizar, que pone de manifiesto un variado número de procedimientos, criterios, recursos, técnicas y normas prácticas que responda a las expectativas del investigador.

La selección del método de investigación está determinado -como lo expresa Ardoino- por el ordenamiento de los problemas epistemológicos que motivan los presupuestos a indagar, y que den respuesta a las conjeturas que nos planteamos sobre el objeto de estudio. Importante en este proceso de selección de la metodología es tener claridad en la distinción entre técnicas y método. La técnica se concibe como instrumento y solamente como instrumento, mientras que por método, entendemos presupuestos filosóficos que plantean una visión del mundo.⁴²

Los procesos de investigación realizados en esta tesis, que abordó la socialización de los valores que ocurren en la interacción maestro-alumnos a través de la práctica docente en la escuela primaria, se desarrollaron principalmente desde una orientación metodológica de corte etnográfico; reconociendo que el empleo de este método que deviene del griego: *éthnos*, pueblo y *graphe*, descripción; por lo que etimológicamente significa descripción de pueblos o culturas, pero en su más amplia acepción, también la describen como rama

⁴¹ ARDOINO, Jacques. “La formación de investigadores en Educación”. Versión original a publicarse en el texto del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) de conferencias magistrales del Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1995. (tr. Patricia Ducoing) p. 2

⁴² Idem.

de la antropología que analiza el comportamiento de las distintas razas y culturas. Realizar etnografía, corresponde a investigadores que se adentran, incursionan, conviven y forman parte del grupo social en estudio; toman nota de sus costumbres, formas de vida, tradiciones, creencias y valores.

En esta indagación tomé como principios: el compromiso, la implicación y la seriedad profesional que distingue al buen investigador. La importancia sobre estos principios, pero sobre todo del concepto implicación en el rol del investigador, Jacques Ardoino expresa "la implicación es algo que se padece. Lo que me parece importante para el investigador es comprender que él siempre está atado (amarrado, pegado metafóricamente) a su objeto de investigación y la implicación es aquello por lo que él está sujeto al objeto".⁴³

La etnografía como método de investigación surge inicialmente como un recurso de la antropología para estudiar y describir razas y pueblos. Algunas definiciones: Etnografía: rama de la antropología que significa "La descripción de estilos de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntos"⁴⁴; para otros investigadores tiene también connotaciones descriptivas de las culturas y sus formas de vida, manifestaciones, creencias y costumbres, veamos... "Teoría de la descripción...mediante la cual es posible construir la teoría de la operación de una cultura particular".⁴⁵

Inicialmente, la etnografía era empleada por antropólogos que daban cuenta de las formas de vida de grupos sociales, sus costumbres, creencias, normas, etc. Hoy, la etnografía puede plantearse como un método cualitativo e interpretativo: además de constructivista, estructuralista, explicativa y de comprensión del realismo social. La etnografía con fines de descripción de culturas ha encontrado en la educación un campo vasto y fértil, y contribuye a hacer teoría sobre lo que sucede en esa red de interacciones que se dan en el

⁴³ Ibidem. p. 10

⁴⁴ MARTINEZ, M. Miguel. Fundamentos teóricos de la metodología etnográfica. Ed. Trillas. México. 1994. p.29.

⁴⁵ ROCKWELL, Elsie. La relación entre etnografía y teoría de la investigación educativa. DIE. CINVESTAV-IPN. México. 1980. s/p

hecho educativo. En el caso de nuestra investigación sobre la socialización de los valores que ocurren en el aula emplearé como un recurso de investigación: el enfoque etnográfico.

El enfoque etnográfico al estudiar lo que sucede en el aula escolar, intenta describir lo que ocurre entre maestro y alumnos; hacer conjeturas e hipotetizar sobre lo que observa; posteriormente, en un proceso de reflexión, analizar a profundidad, explicar e interpretar lo sucedido en esa interacción social de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; todo lo anterior, posibilita al investigador la construcción de categorías teóricas, que nos den las posibles explicaciones más próximas a lo real de lo que acontece en el aula. Pero... ¿cómo definen a la etnografía algunos investigadores? Para Clifford Geertz es "cierto tipo de esfuerzo intelectual; una especulación elaborada en términos de descripción densa, en tanto una descripción detallada y un análisis profundo para la interpretación del flujo del discurso social"⁴⁶; o sea, dar cuenta de todo lo que ocurre en el lugar de observación; y aún más, es dar significado a lo aparente, es desenredar los hilos que están debajo de la red de interacciones que se construyen cotidianamente en las aulas.

El Maestro José Abelardo Ríos Pérez delimita a la etnografía "como un recurso metodológico especial que encuentra aplicación en función de dos enfoques distintos: con fines de descripción de las culturas y con fines de descripción de hechos educativos"⁴⁷. El empleo de la etnografía en un proceso de investigación sobre los hechos educativos, el maestro Ríos Pérez lo describe como micro etnografía, dado que la muestra es pequeña y estaremos hablando de un grupo social que convive cotidianamente y comparten objetivos y metas comunes, además que el docente o el investigador la emplea como la opción de análisis para la transformación de la práctica educativa que le permita encontrar respuestas que le resuelvan las dificultades en situaciones vividas que le permitan reconstruir su práctica⁴⁸.

⁴⁶ GEERTZ, Clifford. La interpretación de las culturas. Editorial Gedisa, México, 1987, p. 27.

⁴⁷ RÍOS PEREZ, José Abelardo. "La micro etnografía una aproximación metodológica apropiada para el estudio y transformación de la práctica educativa". En Revista Pedagógica. Núm. 3. UPN, Sinaloa. Septiembre de 1991, p. 35

⁴⁸ Ibidem, p. 38

Una característica del enfoque etnográfico es su carácter constructivista y estructuralista. “Por constructivismo, quiero decir que hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivas de lo que llamó *habitus*, y por otra parte estructuras, y en particular de lo que llamo campos y grupos, especialmente de lo que se llama generalmente las clases sociales”⁴⁹. Lo expresado por Bourdieu nos habla que lo constructivo consiste en la dinámica construida en la teoría explicativa-comprensiva que ocurren en las interacciones sociales en cada grupo, tanto en estructuras macro sociales y micro sociales, donde las estructuras de pensamiento y acción de los sujetos forman parte del campo social global. La investigación etnográfica en espacios micro sociales como es el aula, permite observar “desde dentro” y realizar “descripción densa” que nos permita la explicación-comprensión de la red de significados que ocurren en la interacción de los sujetos en estudio.

3.2 Técnicas y recursos etnográficos

El enfoque etnográfico que se puede utilizar en distintas investigaciones permitió conocer y describir la conducta habitual de alumnos y profesores en ese microcosmos, donde se entretajan una red de significados, esa “urdimbre” de la que hablaba Geertz, que en el caso de nuestra investigación es observar los elementos y situaciones en la que ellos expresen, de alguna manera los valores que se dan en la interacción social de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La etnografía utiliza técnicas que son de gran valía: la entrevista, el registro de aula (diario de campo) a través de la observación participante y la observación no participante.

La elaboración de un guión de preguntas para la entrevista, permitió indagar las percepciones o nociones teórico-metodológicas que sobre valores poseen los profesores; por su parte, la observación participante, es una técnica que permite observar y registrar todo lo que ocurre al interior del salón de clases (descripción densa), aporta información

⁴⁹ BOURDIEU, Pierre. “Cosas dichas”. Ed. Gedisa. Buenos Aires, Argentina, 1988. p. 127

sobre las conductas, situaciones, incidentes y acontecimientos que rodean la práctica educativa cotidiana, al mismo tiempo que valoramos la interacción entre los participantes para tener una visión "desde dentro"; valga la expresión, para destacar que lo anterior es posible utilizando el registro de clase, previa elaboración de una guía para la observación. El empleo de estos recursos etnográficos servirán de apoyo en todo momento a este proceso de investigación.

No menos importantes es anotar los recursos etnográficos que se deben emplear en la investigación y que son implementos de los cuales no podemos prescindir: Cuaderno de notas (diario de campo), grabadora, videocámara, computadora, etc. Cada uno de los recursos adquieren gran importancia en la etapa de recogida de datos, la conformación de la base de datos y, posteriormente, el análisis de la información levantada en la investigación, los recortes, cruces y construcción de categorías iniciales que empiezan a dar respuesta a nuestras conjeturas e hipótesis; hasta construir la tesis que sustente todo el trabajo de investigación.

3.3 Características del investigador etnográfico

Retomando conceptos de Ardoino; la implicación, el compromiso, el distanciamiento, eliminar juicios y prejuicios; como lo expresa Geertz, el etnógrafo debe "establecer relaciones, seleccionar informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar el mapa del área, llevar un diario"⁵⁰.

Lo anterior nos habla, de una serie de actitudes, cualidades, y acciones que debe poseer el buen etnógrafo: "la agudeza de sus observaciones, la fineza de oído, la sensibilidad emocional, la penetración a través de las diferentes capas de la realidad, la capacidad para meterse debajo de la piel de sus personajes sin pérdida para valorarlos objetivamente, el

⁵⁰GEERTZ, Clifford, Op. Cit. p.. 21

poder de expresión, la capacidad para recrear escenas y formas culturales y “darles vida”, y, por último, la capacidad para contar una historia con una estructura subyacente”.⁵¹

Aunada a estas actitudes pudiéramos agregar: habilidades y conocimientos interdisciplinarios, capacidad para relacionarse con los sujetos que investiga con actitudes sinceras y confiables para lograr la empatía, entre otras.

⁵¹ WOODS, Peter. “La escuela por dentro”. La etnografía en la investigación educativa. Ediciones Paidós, Barcelona, 1987. p. 20

CAPÍTULO 4

ESTRUCTURA ANALÍTICA CONCEPTUAL: RESULTADO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

4.1 El proceso de investigación de campo

La búsqueda de explicaciones a nuestro objeto de estudio, nos llevó a establecer cinco niveles procedimentales.

En un primer nivel, el proceso de investigación se inició con la gestión ante las autoridades educativas (Jefa del Sector XII y Supervisores escolares) para la autorización en el desarrollo del proyecto de investigación. Con la anuencia de las autoridades, posteriormente se gestionó la autorización del personal directivo y el consentimiento de los profesores de grupo para realizar registros de aula, debiendo destacar que hubo gran aceptación de directivos y profesores. Las observaciones áulicas realizadas fueron en total 10 (2º y 3º ciclo); 3 registros de eventos académicos a nivel zona-sector y 7 entrevistas. El hecho de encontrar procesos didácticos recurrentes y estimando tener suficientes elementos fundados en la naturaleza de los hechos observados y en función del problema, los objetivos y las hipótesis planteadas, los indicadores encontrados son pertinentes.

En un segundo nivel, ordenar las interrogantes epistemológicas para plantear la selección del método, técnicas y recursos a emplear que den respuesta a las conjeturas que nos planteamos.

En un tercer plano, la realización del trabajo de campo. Se procedió al registro de observaciones etnográficas de aula, registro de eventos académicos y realización de entrevistas. La elaboración de notas de campo permitió consolidar el trabajo de campo realizado. Posteriormente se registraron los indicadores resultantes en cada uno de los eventos mencionados.

En un cuarto nivel, denominado: Análisis y procesamiento de la información, se procedió al filtraje de la información a través de la elaboración de registros analíticos a partir de bloques de observaciones etnográficas de aula, los eventos académicos y las entrevistas; posteriormente se integró y cruzó la información obtenida en las notas de campo.

Por último, en un quinto nivel, se realizó un filtraje de información más selectivo para proceder con la estructuración del cuerpo analítico conceptual, como resultado de la investigación de campo, partiendo del establecimiento y desarrollo de incipientes categorías de análisis, algunas interpretaciones del objeto de estudio a partir de dos modelos teóricos, culminando con la discusión teórica y conclusiones fundamentadas en los hallazgos de la investigación.

4.2 Algunas interpretaciones al objeto de estudio a partir de dos modelos teóricos

En el caso que nos ocupa, las posibles respuestas de cómo se da la socialización de los valores en la escuela primaria se empiezan a perfilar con los 10 registros de observaciones áulicas, 7 entrevistas efectuadas a docentes con diferente nivel de responsabilidad en la estructura educativo (5 profesores frente a grupo, un supervisor y un Jefe de Sector), además el registro de 3 eventos académicos a nivel zona y sector, con la participación de alumnos de las 8 zonas escolares que estructuran el Sector Educativo XII.

Con base en la muestra es sorprendente cómo lo observado en las prácticas pedagógicas, en los eventos académicos y lo expresado por los entrevistados, puede ser interpretado desde distintos enfoques o perspectivas paradigmáticas.

Parte total de estas interpretaciones, tiene que ver con los procesos de análisis de contenidos y categorización que del material primario o protocolar realizamos; como lo expresa Martínez Migueles: "el paso de la categorización o clasificación exige una condición previa: el esfuerzo de "sumergirse" mentalmente, del modo más intenso, en la realidad ahí expresada"⁵². Para dar sentido a los datos que encontramos en el material

⁵² MARTINEZ, M. Miguel. Fundamentos teóricos de la metodología etnográfica. Editorial Trillas. México. 1994. p.29.

primario o protocolar, elaboramos modelos de interpretación a partir de 3 observaciones áulicas y 2 eventos académicos (Olimpiada del Conocimiento Infantil y Encuentro de Niño Lector). La búsqueda de posibles explicaciones, sobre la construcción del esquema valoral de los individuos nos permitió construir modelos teóricos, auxiliándonos con dos enfoques o perspectivas paradigmáticas: desde la teoría del desarrollo del juicio moral de Lawrence Kohlberg, y desde los fundamentos jurídicos del Artículo 3º Constitucional y la Ley General de Educación.

Estos modelos interpretativos significaron un incipiente intento de ir registrando las posibles respuestas a las hipótesis o conjeturas que nos formulamos con respecto a la Socialización de los valores en la escuela primaria, que es el contenido de nuestra investigación.

4.2.1 Modelo interpretativo I: Desde la Teoría del Desarrollo del Juicio Moral

El sistema conceptual elaborado por Lawrence Kohlberg, denominado Teoría del Desarrollo del Juicio Moral, ubica 3 niveles de razonamiento moral y 6 estadios que logra el individuo a lo largo de su vida biológica. Para el análisis de las prácticas y eventos observados, tomé como elementos principales, el segundo nivel, que Kohlberg llamó Nivel de Moralidad Convencional y los estadios 3 y 4. Este nivel y sus estadios son típicos en niños de 9-10 años, y se prolonga hasta los 20 años. Por la edad de los sujetos en estudio (niños de 9 a 12 años), es en esta etapa donde el niño abandona el egocentrismo y adopta una actitud convencional y sus estadios se caracterizan por la conciencia de sentimientos compartidos, acepta reglas y toma de acuerdos que trascienden su ser individual. En este período se inician las operaciones formales, lo que permite al alumno mayores posibilidades de razonamiento de juicios de valor.

El desarrollo del juicio moral fundamenta la adquisición de valores en los niños, en la interacción y la socialización con sus pares y con adultos de mayor capacidad o conocimiento (Vygotski), y así de esta manera va construyendo su sistema axiológico.

Desde esta perspectiva, pretendemos establecer la relación de sucesos ocurridos en los procesos de aula y en los eventos académicos con la teoría de Kohlberg. (observemos fragmentos del Registro Áulico de la Maestra L. M.).

Ma. L. M.
(fragmento 1)

() La clase ya inició, la maestra me recibe con mucha amabilidad, enseguida le comunica a sus alumnos: "hoy vamos a tener una visita... al Profr. Palomares". Saludo con un ¡buenos días!, todos me responden puestos de pie, con un ademán solícito se sienten; enseguida tomo una silla y me ubico al fondo del salón en el ángulo izquierdo.

() Es un grupo de Sexto grado, se encuentran presentes 17 niñas y 15 niños; o sea 32 alumnos en total, todos llevan uniformes deportivos: short en color rojo y camiseta en color blanco; al centro, el logotipo de la institución en color verde – supongo que hoy tienen Educación Física-. La materia que están viendo es Español, el tema son los tiempos verbales de Pretérito y Copretérito. En el pizarrón están escritos unos enunciados.

- Inés dice que buscará al perro que la mordió.
- Ellos mismos preparaban los disfraces.
- Juana cocinó un rico pollo.

Ma. "De los enunciados escritos en el pizarrón vamos a identificar primeramente quiénes son los sujetos, enseguida, los verbos conjugados, y por último los sustantivos".

Ma. "A ver de esta fila... Miguel pasa al pizarrón y encierra en un círculo los sujetos".

() Miguel es un alumno bajito de estatura y gordito. Se levanta rápidamente y encierra las palabras **Inés**, **ellos** y **Juana**. Espera la aprobación de la maestra; ella les pregunta a todos "¿están bien las palabras que encerró Miguel?"

Aos. "¡Sí, sí!" (Responden todos)

Ma. "Muy bien Miguel, ¡siéntate!"

Aa. "¡Maestra yo paso!"

Ao. "¡No maestra pásame a mí!"

(,,) Todos hablan al mismo tiempo, pidiendo pasar al pizarrón.

() La maestra solicita silencio y les indica que van a pasar uno de cada fila, cada fila va a designar a su participante... los alumnos se reúnen y empiezan a deliberar para nombrar a su representante en un buen ejercicio de democracia y de participación.

() los alumnos representantes de cada fila son seis; cuatro niñas y dos niños... Le indican a la maestra que ya están listos...

La atención y el respeto de los alumnos del grupo hacia la maestra y la percepción de empatía entre ambos, nos habla de una relación de afecto, que a decir de Makarenko respalda la disciplina. La atención que le muestra el grupo ¿se deberá al trato respetuoso que les brinda? La práctica pedagógica de la maestra está llena de significados: es evidente el ejercicio democrático y el trabajo en equipo que muestra el grupo, ¿Por qué mi aseveración?; al solicitar todos pasar al pizarrón, la maestra indica que van a pasar uno de cada fila como representante, el cual será nombrado por los miembros de cada fila. Esto conlleva a la autonomía y a la toma de decisiones que también son valores que permiten la integración de grupos colegiados.

(fragmento 2)

Ma. "A ver Genaro (alumno de la tercera fila) pásule y encierra el verbo de la primera oración que está en futuro".

(). Genaro encerró la palabra mordió

Ma. "¿Está bien lo que hizo Genaro?"

Aos. "¡No, no, no!" (responden la mayoría)

Ma. "A ver pasa María de los Ángeles". (señala a la niña de la quinta fila)

() Una alumna pasa al pizarrón y encierra el verbo conjugado buscará, voltea a ver a la maestra buscando su aprobación y el aplauso de sus compañeros... algunos niños le reprochan a

Genaro haberse equivocado... la maestra les dice que no hay problema que entre todos van a aprender, pide un aplauso para María de los Ángeles y Genaro, continúa con los ejercicios de identificación de los verbos conjugados y de los sustantivos que se encuentran en los enunciados, los tres representantes de fila responden sin equivocarse.

Ante el error de un alumno al contestar de manera equivocada y el reproche de sus compañeros de fila, la maestra les recuerda que entre todos van a aprender y solicita aplausos para los participantes. El fomento de valores como el respeto entre compañeros y el estímulo como premio a la participación; además del aprendizaje colectivo son valores propuestos en la práctica pedagógica de la profesora. El nivel o grado de integración entre alumnos y maestra es indicativo de la dimensión socializadora que ha logrado con esa particular forma de conducir su práctica, que denota el fomento y promoción de valores que están implícitos en el respeto, compañerismo y en los ejercicios de democracia y participación de los alumnos del grupo.

Lo anterior da sentido al pensamiento de Kohlberg, quien no estaba de acuerdo con la enseñanza de valores desde un enfoque tradicionalista, que dependía de una selección arbitraria realizada por los adultos, que convencionalmente decidían qué valores o actitudes deberían de poseer los alumnos. El primer problema es la imposición y el segundo es la arbitrariedad de las virtudes que son vagas o ambiguas y pueden tener diferentes significados, de acuerdo a las personas y a la individualidad de cada uno.

El acatamiento de reglas y normas por los alumnos de esta edad (10-12 años) los ubica en el Nivel de Moralidad Convencional y en los Estadios 3 y 4 que precisamente nos hablan de la conciencia de sentimientos compartidos, acuerdos y expectativas del sistema social que define roles y reglas.

Ma. R

(fragmento 1)

- () El ambiente que se respira es tenso, los alumnos están callados... al fondo, dos alumnos cuchichean; la maestra les dirige una dura mirada, los niños se acomodan en sus butacas. El grupo lo componen 42 alumnos (realizo un recuento rápido: 24 niñas y 18 niños) La voz de la maestra se deja escuchar, inicia dando una serie de recomendaciones sobre la aplicación de un examen diagnóstico, enseguida manifiesta su inconformidad por la actitud de un alumno, "Jorge Mario, ya hablé con tus padres, si no entiendes, voy a tomar otras medidas".
- () Empieza a interrogar a los alumnos acerca de las tareas que dejó para realizar el examen diagnóstico
 ... La respuesta fue nula. Al parecer nadie estudió o no se atreven a expresar algo.

El carácter autoritario e impositivo de la maestra, además de su forma irrespetuosa y amenazadora de conducirse ante el grupo no favorece el desarrollo de valores en los niños, pues el esquema valoral se construye según, Kohlberg, por niveles y estadios, lo que significa una evolución progresiva en las estructuras internas al interactuar con experiencias nuevas.

La actitud de la maestra inhibe la interacción de los niños, lo que impide el desarrollo no nada más del esquema valoral sino también del desarrollo personal. Lo anterior no implica que la maestra debe enseñar valores como si fueran un "saco de virtudes", sino dejar correr la formación de los niños a través de el respeto, de la interacción personal, de la selección de temas de interés, como sucedió con la pregunta sobre qué se conmemoró el 15 de Septiembre, donde perdió la oportunidad de capitalizar el interés mostrado por los alumnos y hablar de valores cívicos, bajo el planteamiento de la discusión en clase, de los motivos o razones que condujeron a esos personajes al Movimiento de Independencia,

como era ocasión por la fecha histórica, que por otra parte, es una de las sugerencias didácticas que propone Richard Hersh (discípulo de Kohlberg) para el desarrollo del razonamiento moral a través del debate. Veamos

(fragmento 2)

() Señala a varios niños: Jorge Mario, Cristal , Avitia, Mariano y otros y expresa: “a algunos las maquinitas les quitan mucho tiempo, a otros la calle; el Jorge se fue a un campo pesquero con sus papás, de por sí el Español y las Matemáticas son pesadas y sin estudiar lo son más. Vamos a presentar la prueba y como intuyo que no estudiaron luego la voy a recoger”. Enseguida, muy molesta , les pregunta a todos qué saben del Movimiento de Independencia en México y quienes fueron sus personajes principales.

() Varios responden que fue una guerra contra los españoles y los personajes principales fueron Don Miguel Hidalgo , José María Morelos, Allende y Doña Josefa Ortiz de Domínguez.

Ma. “¿Dónde lo estudiaron? Porque a ustedes no les gusta estudiar...”

Aos. “¡Lo vimos en la tele! ¡vimos la ceremonia del Grito!... ¡Maestra, nosotros fuimos al Grito en la Unidad Administrativa, estuvo bien chido!”

Ma. “¡Ya, ya, ya, nomás les pregunté porque mañana van a presentar Historia!”

Lo sucedido en el aula con la conducción de la maestra, -quien con reiteradas actitudes de amenazas, fijaciones contra algunos alumnos, su clase convertida en monólogo, el nulo respeto a la individualidad de sus alumnos, generan situaciones de indiferencia y falta de respeto para la maestra de parte de los alumnos. Por último, su actitud deja entrever que precisamente su esquema valoral es poco edificante, y habría que preguntarse, si su actitud es sinónimo de hastío, de amargura, de insatisfacción personal o si en su historia

de vida, las expectativas formuladas no se cumplieron, lo que se denota en su actitud profesional. Por tanto, la posibilidad de construcción del esquema axiológico y el desarrollo personal de los alumnos de esta maestra, de acuerdo con Kohlberg se verá retardado. Observemos los fragmentos 3, 4, 5 y 6.

(fragmento 3)

- () La maestra se ve molesta e insiste en que no les gusta estudiar y que sus indicaciones no son escuchadas, que nunca había tenido un grupo tan desastroso, que sus palabras se las lleva el viento y como el salón no tiene vidrios, con mayor razón.-dice irónicamente-.
- () Vuelve a referirse a Cristal, Mariano, Ana Karen y a Jorge Mario como alumnos problemas. Les repite que se va a aplicar el examen, que pongan atención, pero en cuanto se dé cuenta que no contestan, inmediatamente se los recogerá. Los alumnos voltean a verme, se sienten apenados
(entre regaños y recomendaciones, ya pasaron 15 minutos)
- () La maestra va entregando las pruebas por pase de lista, al mencionar a Jorge Mario, insiste en que habló con sus papás; éste pasa a recoger su prueba... hasta entonces lo conozco: es un preadolescente de algunos 13 años, de mirada inquieta y vivaz; delgado; más alto que el resto de sus compañeros. Entregados los exámenes, les recuerda que tienen una hora para contestarlo...

(fragmento 4)

- () Durante la aplicación del examen, no dejó de dar indicaciones, regaños y señalar a algunos alumnos como muy atrasados, insiste en mencionar a Jorge Mario, a Cristal, a Ana Luisa como alumnos problema. Interrumpe constantemente -los alumnos aparentemente no hacen caso-, reitera que la prueba es de Español y Matemáticas y les recuerda que tienen una hora

para contestarla y ya van 30 minutos. Algunos alumnos se consultan entre sí, otros copian descaradamente, el resto está concentrado en su examen.

(fragmento 5)

() Se escucha la voz de la maestra: “respondan lo que saben, lo que recuerden, si no al aventón, quien quite y le atinen; si no pueden no se hagan patos y entreguen la prueba”. Su voz llega a ser molesta. A pesar de lo reiterativo de los señalamientos, el grupo está impasible, nadie responde... Se escucha nuevamente la voz de la maestra: “ el día de ayer vimos Ciencias Naturales, hoy contestaremos Español y Matemáticas; para mañana, como son muy amplias, contestaremos Historia y Geografía, pues son muy extensas”

... Nadie responde, solo se escucha su voz y sus pasos.

() Realiza un comentario con respecto a Jorge Mario “ a ver si este año sí sales de la primaria, ya te estás haciendo viejo... y la Eneida ni se diga ”. Se dirige a otro niño para reconvénirlo: “Armando, no estés copiando, te voy a quitar la prueba”

() ...continúa con voz monótona llamándoles la atención, algunos alumnos se muestran indiferentes, otros contestan sus pruebas... “al terminar de leer los nombres de la lista, les voy a quitar la prueba”.

(fragmento 6)

()...“ no creo que no sepan sobre lo que viene en el examen, por eso les deje los temas que vienen en las pruebas, creí que de esa manera no tendrían problemas”...

Ma. (Pregunta) “¿Quién terminó de contestar su prueba? Porque voy a pasar a recogerla”.

Aos. (Protestan) , “¡maestra, no ha pasado la hora! ¡empezamos como a las 8: 20 y apenas van a dar las nueve!..”. expresa un alumno, viendo su reloj.

Ma. “¡Me vale! ¡por eso tenían que haber estudiado!”

() La actitud adoptada por la maestra hace reaccionar al grupo que había permanecido impasible e indiferente; hay enojo entre los alumnos, la maestra recoge las pruebas ante la protestas de algunos y pregunta: “¿qué debemos hacer para que esto no se vuelva a repetir?... que esto les sirva de lección. Y ahora pongan atención , para mañana vamos a contestar Historia y Geografía; de Historia van a estudiar el Movimiento de Independencia y en Geografía van a ubicar los lugares donde se desarrollaron los hechos históricos; tráiganse sus lápices de colores por si tenemos que iluminar algún mapa de México, y además tienen que leer -- hace una pausa, nadie responde- “ como siempre, les vale...”-dice la maestra- “como van a aprender si no leen”. Los alumnos siguen impasibles, algunos hacen como que están leyendo, otros platicando, los más indiferentes.

Caso opuesto, es lo observado en la segunda práctica pedagógica de la Maestra L.M. En este caso, vale hacer mención que los acuerdos y compromisos que adoptan maestra y alumnos para organizarse se ven reflejada en las distintas comisiones que al interior del grupo se observan: comisión de aseo y limpieza, de puntualidad, de higiene personal, de ahorro, y un aspecto que considero relevante: las normas y reglas que rigen la conducta del grupo, y que fue elaborada a partir de una asamblea organizada por ellos, donde determinaron por consenso un reglamento que entre otras cosas contempla: el derecho de hablar y ser escuchado, respeto de turno, auxiliar a los compañeros en clases; trabajar en equipo, atender con respeto a su profesora, etc. Veamos estos fragmentos.

Ma. L.M

(fragmento 1)

- () Los alumnos entran en orden y se van ubicando en sus respectivas butacas... mi presencia no les causa ninguna sorpresa, los saludo a todos y me ubico al fondo en el ángulo derecho (inversamente a la otra observación), y me dispongo a describir lo que sucede en la interacción alumnos-maestra.
- () Les pregunta a los encargados del aseo de este día (María Luisa, Genaro y Abraham)"¿por qué está esa basura a un lado de la puerta?". Empiezan a culparse mutuamente
- Ao. (Abraham)" ¡Maestra, Genaro no quiso ir por la escoba y las bolsas!"
- Ao. (Genaro)"!No es cierto Maestra, le toca a él!"
- Ma. "No busquen culpables, pónganse a recoger esa basura, como lo hacen los integrantes de los demás equipos".
- () Se ponen de acuerdo y van en busca de bolsas negras para recoger la basura que consiste en papeles y envolturas de dulces.

(fragmento 2)

- () La maestra se desentiende de los niños segura de que van a realizar su compromiso como equipo de aseo. Enseguida solicita su atención para indicarles que abran su libro de Español en las páginas 32 y 33 donde viene la lectura "El temible cocodrilo" y les pide que realicen una lectura en silencio; les da 5 minutos para realizar la lectura. Todos los alumnos acatan las indicaciones y durante cinco minutos, sólo se escuchaban algunos murmullos de tres o cuatro alumnos que leían en voz baja... la maestra vuelve a indicarles "¡en silencio!"
- Ma. "A ver, ¿quién quiere decirme de que trata la lectura?"
- Ao. "¡yo maestra!

Ma. "A ver Juan"

Ao. "Trata sobre los cocodrilos y dice que han permanecido en nuestro planeta durante 340 millones de años".

Ma. "¿Ustedes creen que esto sea posible?"

Aa. "Pues según la lectura sí, dice que aparecieron junto con los grandes dinosaurios y los reptiles voladores".

Ma. "¿Qué más me pueden decir acerca de este reptil?"

() Varios alumnos levantan sus manos, al parecer la lectura les agradó y despertó en ellos la curiosidad por saber más de él, la maestra se da cuenta del interés y les pide que formen 5 equipos y les reparte una tarjeta a cada equipo que contienen indicaciones para describir las características, sus formas de alimentación; qué especies existen en México y en qué lugares...

Un ejemplo que valida el fomento y la práctica de valores a través del ejemplo personal, se dio en el actuar de la profesora L. M. quien invitó a un alumno renuente a acatar disposiciones para acudir al taller de tecnologías, cabe mencionar que el grupo mostraba renuencia a asistir; además de que la clase les resultaba interesante, pero la maestra les aseguró que al término del taller continuarían con la lectura del "temible cocodrilo", suscitándose problemas sólo con Felipe. Veamos.

(fragmento 3)

() La Maestra solicitó a los niños salir en orden para acudir con la maestra de tecnologías... la mayoría se mostraban renuentes, pues era obvio que el tema les había gustado y querían continuar con el mismo. La maestra les prometió que regresando de tecnologías continuarían con el tema, y salieron en orden a excepción de un alumno que, con cara de disgusto empezó a proferir algunas frases como éstas: "en esa clase puras pendejadas enseñan; yo no voy", "la gordita ya me trae en salsa".

Ma. "Mira Felipe, aquí no se va a hacer lo que usted diga, menos proferir insultos y faltarle el respeto a la maestra, ella tiene su nombre. Así que, tome su cuaderno y su lápiz y acompáñeme .."

() Se dirige a mí y me pide que la disculpe y me comenta que tiene muchos problemas con ese niño, que ya habló con sus padres y que éstos no la apoyan...

Las notables diferencias en las prácticas pedagógicas de las maestras observadas, no hacen más que confirmar los constructos teóricos de Lawrence Kohlberg sobre el desarrollo del juicio moral en los niños de 10 a 12 años que se encuentran en el Nivel de Moralidad Convencional; diferencias que se expresaron en la relación maestro alumno, en los comportamientos observados y en los tipos y formas de enseñanza para conducir e impartir el conocimiento.

En el caso de la **Maestra "R"** su carácter autoritario, irrespetuoso e impositivo, inhibe la participación de los niños, lo que deviene en una práctica carente de valores, instituyendo -seguramente- lagunas en la formación del esquema valoral de los educandos. Su actitud es un compendio de "antivalores": es amenazante, no respeta la individualidad de sus alumnos, muestra fijaciones sobre algunos niños, no interactúa con ellos; su clase es un monólogo tedioso carente de interés, lo que se traduce en indiferencia y falta de respeto de parte de los alumnos. En evidente contraposición, la práctica pedagógica de la **Maestra "L. M."** es de respeto, ejerce la democracia, estimula el trabajo en equipo, está atenta a los intereses de los niños, interactúa con ellos; alienta la autonomía y la toma de decisiones. Su práctica fomenta la promoción de valores como: orden, disciplina, responsabilidad, cumplimiento de normas.

Los niveles de integración observados en la relación maestro-alumnos, permiten que la construcción del esquema valoral de los niños se integre a la evolución progresiva de nuevas estructuras internas que permitan la emisión de razonamientos de juicio moral que a su vez diluciden la adquisición de valores que formen su personalidad integral.

Las observaciones de estas prácticas de la Maestra L. M. , y la Maestra R. confirma inicialmente la hipótesis de varios investigadores, que los valores no se enseñan; sino que se fomentan en la práctica, en la socialización y en la interacción; en el ejemplo, en la aceptación del uno con el otro; en el respeto a la individualidad y la colectividad; en el respeto a las posibilidades y potencialidades, en el respeto a la diversidad de pensamiento.

Complementa este apartado la descripción de dos eventos académicos que nos muestran palmariamente que la construcción del esquema valoral ocurre o no ocurre en estos espacios de concurrencia educativa. Estos eventos son contrastantes y diametralmente opuestos a la búsqueda de la práctica, promoción y fomento de valores que éstos propician. Por un lado, un evento como la Olimpiada del Conocimiento Infantil, prolija el individualismo y la competencia y arroja un sin número de niños frustrados por no haber obtenido un “lugar decoroso”; por otro lado, un evento denominado: “Encuentro de Niños Lectores”, fomenta la práctica de valores como el compañerismo, la integración, la solidaridad, el trabajo en equipo, entre otros.

Los siguientes fragmentos de registro de estos eventos académicos, son elementos de juicio que sustentan los asertos de Lawrence Kohlberg sobre la formación del esquema axiológico en los individuos, en el caso que nos ocupa: alumnos del 2º y 3º ciclo de educación primaria, ubicados en el Nivel de moralidad Convencional y los Estadios 3 y 4 de la Teoría del Desarrollo del Juicio Moral. Veamos

REGISTRO 1

(fragmento 1)

- () La escuela se encuentra engalanada; es un centro escolar con jardines muy cuidados y esta rodeada de frondosos árboles; es grande, cuenta con más de doce aulas, una planta docente numerosa y decenas de niños que hoy son los anfitriones de uno de los eventos más esperados por los supervisores, directores, docentes, niños y padres de familia -especialmente los de 6º

grado- de cada una de las zonas escolares que componen el Sector Educativo: La Olimpiada del Conocimiento Infantil.

- () La ceremonia continúa con la presentación de los 23 niños participantes y las personalidades de la Mesa del Presidium; los largos discursos, la presentación de una escenificación infantil y un bailable folclórico titulado "Arcos y tejedores" ejecutados con maestría por un grupo de alumnos. Lo extenso de la ceremonia no hacía más que aumentar el grado de nerviosismo que mostraban los rostros expectantes de alumnos, maestros y padres e familia

Este evento de evaluación reúne a los mejores alumnos de 6° grado del medio urbano y medio rural de las zonas escolares de un Sector educativo. Las ceremonias de este tipo de eventos de evaluación están matizadas por un afán de lucimiento que esconde el verdadero rostro de esta Olimpiada: la competencia. ¿Estos eventos propician la convivencia fraternal?, ¿Acaso no contradicen la práctica y fomento de valores como el trabajo en equipo, la colaboración y el compañerismo, al ser una competencia individual? Según Kohlberg, estos alumnos están desarrollando el Estadio 3, que marca la entrada del preadolescente o adolescente en el Nivel de razonamiento, moral convencional, cuya implicación principal es que cambia la perspectiva social de los intereses concretos de los individuos a los intereses medidos del grupo o sociedad⁵³; este cambio va precedido por un cambio de capacidad cognitiva y de asunción de roles.

La participación de los niños en estos eventos está regulada desde la perspectiva convencional que los identifica como miembros de una sociedad. El niño se da cuenta y toma en consideración lo que su grupo cercano (compañeros, maestros, familiares) y la sociedad esperan de él⁵⁴

⁵³ HERSH, H. Richard, "El desarrollo del juicio moral", en: El conocimiento moral- De Piaget a Kohlberg. España Narcea, 1988. p.52

⁵⁴ Kohlberg establece el Nivel Convencional de la siguiente manera: "la persona se esfuerza por vivir de acuerdo, de una manera positiva, con definiciones aceptadas de lo que es ser un buen miembro"

(fragmento 2)

- () Los niños son conducidos a una aula, donde cada uno de ellos se enfrenta a un compromiso, a un nuevo reto: dejar constancia de por qué fueron seleccionados en la etapa de zona. La aplicación del instrumento de evaluación mostrará el nivel de conocimientos adquiridos por estos niños en su tránsito por los seis grados de educación primaria. Una maestra designada por la Jefatura de Sector para aplicar el instrumento de evaluación los recibe; la rigidez del formato que se emplea en este tipo de eventos no permite la interacción entre los niños; lo único que los identifica son los gafetes colocados en el pecho a la altura del corazón...se leen: Edú Gadel, Ivana Cristina, José Luis, Brianda Nayeli.
- () Los niños voltean a verse... están tensos, es fácil observar en sus rostros la tensión que en esos momentos experimentan; tal vez por su mente pasan la serie de recomendaciones que les hicieron sus compañeros, maestros, director y sus papás..

El someter a los niños a estas formas de evaluación tendrá que ser revisado y analizado desde la perspectiva de la formación de valores a que aspiramos en nuestros alumnos. ¿Por qué no evaluar habilidades intelectuales y de reflexión como la lectura, la escritura, la expresión oral y el uso de la información para el planteamiento y resolución de problemas de la vida cotidiana a través de la interacción y el trabajo en equipos?

(fragmento 3)

- () En 23 niños y niñas están depositadas las esperanzas de un número indeterminado de supervisores, directores, maestros, padres de familia, sus compañeros alumnos; ellos mismos están conscientes de la enorme responsabilidad de obtener un buen resultado o uno de los dos lugares que están en disputa. El ambiente que se respira en los pasillos, en las jardineras y en las mesas dispuestas para atender a los visitantes, es de tensión y expectación...30

minutos más tarde (13:00 P. M.) concluyen todos. Se abre un compás de espera que prolonga el estado de tensión y angustia a que están sometidos todos. 13:40 P. M. Por fin se dan a conocer los resultados; son evidente los rostros de alegría de los ganadores y, por otro lado, los rostros tristes y llenos de frustración de niños y maestros que no lograron buenos resultados... la entrega de unos pequeños regalos para todos los participantes, no logra cambiar el estado de ánimo de los niños. Finalmente queda entre los asistentes un regusto amargo al observar el rostro de los niños, tal vez adquiriendo conciencia de qué hemos hecho, para evitar estas manifestaciones que van más allá de los resultados obtenidos... sólo queda actuar en consecuencia; es tiempo de reflexionar y accionar en torno a nuestro trabajo docente

Parafraseando a Richard Hersh (discípulo de Kohlberg) en el "Dilema de Heinz"⁵⁵, diríamos que la preocupación de estos niños al participar en el evento en mención es desempeñar bien su rol (alumnos seleccionados, "los mejores"), también proteger los intereses de su entorno social (escuela, grupo, familia) y sus propios intereses, convirtiéndose todo ello en una enorme carga de responsabilidad individual; pues en ellos están depositadas las esperanzas de "triunfo" que derivarán en el reconocimiento social y profesional a las autoridades escolares, maestros de grupo, condiscípulos y padres de familia relacionados con el alumno ganador.

REGISTRO 2

(fragmento)

- () La realización de un evento que se denomina "Encuentro de Niños Lectores de Sector". Cuenta con la participación de 96 Alumnos pertenecientes a las 8 zonas escolares del Sector XII de

⁵⁵ Alusión a lo que expresa Hersh sobre el Dilema de Heinz en el Estadio 3: "la motivación para la acción moral se convierte en vivir de acuerdo con lo que los otros que significan algo esperan de una persona como miembro de un grupo o sociedad"

Educación Primaria. Por cada zona escolar acuden 12 alumnos (2 niños por grado de 1° a 6°). La principal característica de este evento es que no es un concurso o competencia; en todo caso es una demostración de las habilidades, actitudes, conocimientos y competencias que el alumno ha adquirido a través de la interacción con los demás, la mediación del profesor y su entorno social.

El 8ª Encuentro de Niños Lectores se presenta como la posibilidad de fomentar la práctica de valores como el compañerismo, la solidaridad, el trabajo compartido, la cooperatividad, a través de actividades interactivas que también propician la evaluación de las habilidades intelectuales, competencias básicas y actitudes en los niños (valores)

(fragmento 2)

- () Son 9 niñas y 7 niños; la mayoría no se conocen, pues son de diferentes comunidades de los municipios de Badiraguato, Mocorito, Navolato y Culiacán. Los dieciséis alumnos están ubicados en forma circular.
- () Los alumnos están impacientes por conocerse, el aplicador, solicita que todos pasen a formar un círculo y juegan una dinámica de presentación que se llama "tejiendo la red"...esta dinámica consiste en lanzarse una bola de estambre y quien la recibe menciona su nombre, lugar de procedencia y lo que espera de esta convivencia; al concluir la dinámica, entre todos han tejido una red que les sirvió para presentarse y empezar a conocerse. Los nombres y lugares de procedencia empiezan a escucharse, también resulta interesante conocer sus motivaciones y expectativas; además de la seguridad que muestran al expresarse.

Ejemplo de que la interacción como principio básico de la socialización para la práctica, adquisición y fomento de valores, lo observamos en el accionar del maestro aplicador, por la confianza que genera entre los niños; permite la interacción entre ellos, como un valor esencial para rescatar las potencialidades y valores Veamos.

(fragmento 3)

- () El aplicador es una maestro joven, de 35 años de edad y seguramente 17 años de servicio; es de estatura media, delgado, de rostro agradable , jovial y de mirada franca; pelo corto ondulado, ojos café oscuros; voz modulada, de inflexiones suaves; de trato amable. La manera en que el aplicador permitió el rescate de las ideas principales fomenta la práctica de valores tan importantes como la participación, la libertad de expresión. Transcurre una hora con estos ejercicios; la mayoría de los alumnos conocieron y comprendieron el contenido del texto periodístico y comprobaron que sus predicciones e inferencias eran correctas.
- () Continúan alumnos y profesor con una serie de actividades dinámicas para resolver lo mismo problemas matemáticos que lectura en voz alta; un crucigrama, un cuestionario... el ambiente es extraordinario, festivo, participativo; cargado de emotividad. Simultáneamente en todos los grupos se llevan a cabo actividades similares que muestran la pertinencia de evaluar de esta forma las habilidades, conocimientos, aptitudes y actitudes de los niños.

El nivel de interpretación de estas prácticas pedagógicas y eventos académicos narrados a través del modelo de Kholberg, es sólo una de las muchas maneras de interpretar ese acercamiento a la realidad de lo que sucede en las interacciones que se dan en el aula, entre ese binomio indisoluble que son Maestro-alumno y en la interacción con sus pares.

4.2.2 Modelo interpretativo II: desde el fundamento jurídico del Art. 3º y la Ley General de Educación

En el nivel de Educación Básica, de manera específica en la primaria y la secundaria, las materias que aportan contenidos para la formación de valores son Historia y Civismo. Estas materias se basan en el planteamiento de documentos oficiales como el Artículo 3º Constitucional y la Ley General de Educación y que dan fundamento a los planes y programas de los subniveles mencionados.

Los propósitos generales de la educación primaria encuentran vía natural de acceso en la práctica pedagógica y su acción socializadora. En el tratamiento de contenidos curriculares más allá del conocimiento, subyace una serie de valores que se constituyen en el andamiaje para la construcción del esquema axiológico de los niños. El nuevo plan de estudios y los programas de asignatura que lo integran tiene como propósito garantizar que los niños, entre otras cosas “se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional”⁵⁶, aunado a ello “los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del medio ambiente y el uso racional de los recursos...”⁵⁷. Además de estos derechos que tienen los niños, los fundamentos jurídicos del plan y programa de estudio de educación primaria, basados en el Artículo 3º y la Ley General de Educación prescriben valores como: el respeto absoluto a la dignidad de las personas, estimulación de la iniciativa, participación activa del educando, diálogo, expresión de las ideas, justicia y equidad social, sentido de la responsabilidad, solidaridad, confianza en sí mismo, capacidad de comunicación, libertad, desarrollo integral del individuo, democracia, fraternidad e igualdad; además de valores éticos, estéticos y artísticos como honradez, belleza y gusto por las artes⁵⁸.

⁵⁶ SEP. *Plan y programas de estudio. Educación Primaria*, México, 1993. p. 13

⁵⁷ Idem.

⁵⁸ Idem

Pareciera que el tratamiento de los contenidos curriculares sería garante de la práctica y promoción para el fomento de valores que implícitamente están en ellos, pero, la adquisición de valores obedece a una serie de factores que tienen que ver con la planeación, los estilos de enseñanza, el ejemplo personal, un alto grado de compromiso en el rol del educador. La posibilidad de observar “desde dentro” las prácticas pedagógicas, nos da la oportunidad de dar cuenta de lo que sucede en esa red de interacciones que se da entre alumnos y maestros.

4.2.2.1 Análisis interpretativo de tres observaciones áulicas

MAESTRA “R”

(fragmento 1)

- () A pesar de haber concertado con anticipación con la Profesora, la posibilidad de observar su práctica, su actitud fría me demostraba que no estaba de acuerdo en ser observada. El ambiente que se respira es tenso, los alumnos están callados... al fondo, dos alumnos cuchichean; la maestra les dirige una dura mirada, los niños se acomodan en sus butacas. El grupo lo componen 42 alumnos (realizo un recuento rápido: 24 niñas y 18 niños) La voz de la maestra se deja escuchar, inicia dando una serie de recomendaciones sobre la aplicación de un examen diagnóstico, enseguida manifiesta su inconformidad por la actitud de un alumno: “Jorge Mario, ya hablé con tus padres, si no entiendes, voy a tomar otras medidas”.
- () Empieza a interrogar a los alumnos acerca de las tareas que dejó para realizar el examen diagnóstico
 - ... La respuesta fue nula. Al parecer nadie estudió o no se atreven a expresar algo.

La aplicación -al parecer extemporánea- (18 de septiembre) de una prueba diagnóstica de Español y Matemáticas parece contravenir la planeación de actividades para constatar el

nivel de conocimientos de alumnos que inician un nuevo grado escolar; por otro lado, el ambiente tenso que se percibe posiblemente se deba al carácter autocrático que muestra la maestra. O tal vez el hecho de haber anticipado mi presencia trajo como efecto la aplicación de un instrumento diagnóstico que no es pertinente.

(fragmento 2)

- () Señala a varios niños: Jorge Mario, Cristal , Avitia, Mariano y otros y expresa: "A algunos "las maquinitas" les quitan mucho tiempo, a otros la calle. El Jorge se fue a un campo pesquero con sus papás, de por sí el Español y las Matemáticas son pesadas y sin estudiar lo son más. Vamos a presentar la prueba y como intuyo que no estudiaron luego la voy a recoger".
- () La maestra se ve molesta e insiste en que no les gusta estudiar y que sus indicaciones no son escuchadas, que nunca había tenido un grupo tan desastroso, que sus palabras se las lleva el viento y como el salón no tiene vidrios, con mayor razón. -- dice irónicamente--.
- () Vuelve a referirse a Cristal, Mariano, Ana Karen y a Jorge Mario como alumnos problema. Les repite que se va a aplicar el examen, que pongan atención, pero que en cuanto se de cuenta que no contestan, inmediatamente se los recogerá. Los alumnos voltean a verme, se sienten apenados

La manera permanente de dirigirse al grupo haciendo señalamientos personales e irrespetuosos, no favorece el clima de trabajo que se necesita para el logro de objetivos educacionales. Los derechos que les otorga el Artículo 3º y la Ley General de Educación a los niños son conculcados por la forma despótica, insultante y autoritaria con que los trata la maestra. Algunos de esos derechos son: el respeto absoluto de la dignidad de las personas, libertad, confianza en sí mismo, participación activa del educando, democracia, libertad, entre otros valores que no promueve en su práctica.

(fragmento 3)

- () Entregados los exámenes, les recuerda que tienen una hora para contestarlo, es interrumpida por el encargado de la tienda escolar que viene a cobrarles a los niños que le deben, -al parecer no es profesor- le enseña una lista con los nombres de los deudores; la maestra le dice que saliendo al recreo le irán a pagar. Charlan brevemente, le da las gracias y se marcha. Durante la aplicación del examen no dejó de dar indicaciones, regañó y señalar a algunos alumnos como muy atrasados, insiste en mencionar a Jorge Mario, a Cristal, a Ana Luisa como alumnos problema. Interrumpe constantemente -los alumnos aparentemente no hacen caso- reitera que la prueba es de Español y Matemáticas y les recuerda que tienen una hora para contestarla y ya van 30 minutos. Algunos alumnos se consultan entre sí, otros copian descaradamente, el resto está concentrado en su examen.

La realización de actividades como permitir la entrada del encargado de la tienda escolar para cobrar adeudos a los alumnos y la interrupción constante y continua para regañar y hacer señalamientos durante la aplicación del examen diagnóstico, denotan el poco interés de la maestra por darle sentido a su práctica pedagógica y los objetivos que persigue.

(fragmento 4)

- () Se escucha la voz de la maestra: "respondan lo que saben, lo que recuerden, si no al aventón, quien quite y le atinen; si no pueden no se hagan patos y entreguen la prueba". Su voz llega a ser molesta. A pesar de lo reiterativo de los señalamientos, el grupo está impasible, nadie responde. Desde mi lugar empiezo a observar el instrumento de evaluación: la prueba es comercial, tiene buen colorido, buena presentación y está dividida por

asignaturas; al parecer no respeta los nuevos enfoques del Plan y Programa de estudio.

De acuerdo con los nuevos enfoques del Español el propósito central es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita, que en el caso de este grupo no se verá cumplido, pues la maestra emplea el monólogo, sólo su voz se escucha en forma monocorde, tediosa y carente de inflexiones; la interacción no existe y cuando se presentó la posibilidad, la propia maestra la desechó (Tema el 15 de septiembre. Movimiento de Independencia).

(fragmento 5)

() Enseguida, muy molesta , les pregunta a todos qué saben del Movimiento de Independencia en México y quienes fueron sus personajes principales.

() Varios alumnos responden que fue una guerra contra los españoles y los personajes principales fueron Don Miguel Hidalgo , José María Morelos, Allende y Doña Josefa Ortiz de Domínguez.

Ma. “¿Dónde lo estudiaron? Porque a ustedes no les gusta estudiar..”.

Aos. “¡lo vimos en la tele! ¡vimos la ceremonia del Grito!... ¡Maestra, nosotros fulmos al Grito en la Unidad Administrativa, estuvo bien chido!”

Ma. “¡Ya, ya, ya, nomás les pregunté porque mañana van a presentar Historia!”

A pesar de ser la aplicación de un instrumento diagnóstico, su conducción durante la aplicación dejó entrever una práctica carente de planeación, de sentido práctico y lo más lamentable: la falta de compromiso para lograr la misión de la escuela, que es el logro de las condiciones mínimas necesarias para que los alumnos adquieran un perfil de egreso que los habilite para continuar con sus estudios o la incorporación al medio en que se desenvuelvan con posibilidades de ser coparticipes en la solución de problemas.

MAESTRA "L. M."

(fragmento 1)

() La materia que están viendo es Español, el tema son los tiempos verbales de Pretérito y Copretérito. En el pizarrón están escritos unos enunciados.

- Inés dice que buscará al perro que la mordió.
- Ellos mismos preparaban los disfraces.
- Juana cocinó un rico pollo.

Ma. "De los enunciados escritos en el pizarrón vamos a identificar primeramente quiénes son los sujetos, enseguida, los verbos conjugados, y por último los sustantivos."

Ma. "A ver de esta fila... Miguel pasa al pizarrón y encierra en un círculo los sujetos".(Miguel es un alumno bajito de estatura y gordito, se levanta rápidamente y encierra las palabras **Inés, ellos y Juana**. Espera la aprobación de la maestra; ella les pregunta a todos) "¿están bien las palabras que encerró Miguel?"

Aos: "¡Sí, sí!" (Responden todos)

Ma. "Muy bien Miguel, ¡siéntate!"

Aa. "¡Maestra yo paso!"

Ao. "¡No maestra pásame a mí!"

(,,,) todos hablan al mismo tiempo, pidiendo pasar al pizarrón.

En cambio a diferencia de la maestra "R", la promoción y fomento de valores en las prácticas pedagógicas de la Maestra "L. M." parecen tener sentido y sustento en las formas de enseñanza que utiliza. Su conducción esta basada en el respeto absoluto a la dignidad de las personas, en el estímulo a la iniciativa, en la participación activa de los alumnos, en el diálogo, la equidad, la democracia, la autonomía; en el trabajo en equipo, la toma de decisiones colectivas, sentido de responsabilidad. Estos valores están implícitos en planes y programas de estudio de la educación primaria. En el caso de las observaciones de su práctica docente, es notorio el hecho de una planificación adecuada,

su tratamiento es a través de la interacción con y entre los alumnos, logrando empatía con ellos y el acatamiento de normas no escritas que regulan el comportamiento del grupo que se traduce en un ambiente agradable de trabajo. La autoridad que ejerce la maestra tiene qué ver con el estilo y la forma comedida y respetuosa con que se dirige a sus alumnos, esa relación de afecto y simpatía establece la disciplina de una manera natural.

(Fragmento 2)

() La maestra solicita silencio y les indica que van a pasar uno de cada fila, cada fila va a designar a su participante... los alumnos se reúnen y empiezan a deliberar para nombrar a su representante en un buen ejercicio de democracia y de participación.

() Los alumnos representantes de cada fila son seis; cuatro niñas y dos niños. Le indican a la maestra que ya están listos...

Ma. (Se dirige a la niña de la primera fila) "A ver Rosaura, subraya el primer verbo que está en la primera oración y dinos en que tiempo está".

() Subraya dice y menciona que está en tiempo presente.

Ma. "¡Muy bien, brindémosle un aplauso!"

El grupo es ordenado y respetuoso; su nivel de integración nos habla de una labor consistente, eficaz y eficiente de la maestra. Lo más importante a destacar es que la promoción y práctica de fomento a los valores por parte de la maestra no fue producto de procesos planeados de enseñanza, sino que provienen –seguramente- de su compromiso como educadora, del ejemplo personal, de un esquema valoral bien construido en la socialización e interacción, que es como se fomentan y promocionan los valores. Los valores no se enseñan como si fueran conceptos; están ahí en los contenidos programáticos para que docentes y alumnos trasciendan más allá de los conocimientos y encuentren el sentido axiológico que encierran. Lo anterior no es una contradicción, si dejamos de lado la idea tradicional de enseñanza de valores, determinados arbitraria y

convencionalmente por adultos cual si fueran un “saco de virtudes” – como lo expresa Kohlberg-.

La formación ética mediante el reconocimiento de los deberes y derechos y la práctica de valores en la vida personal y su relación con otros, el respeto a la diversidad de posibilidades y potencialidades de los demás, como lo expresa uno de los propósitos generales de la educación primaria, cobran vigencia en la labor docente de la maestra “L. M.” en la interacción y el grado de socialización logrado en sus alumnos.

Las prácticas docentes descritas desde el modelo interpretativo de los fundamentos jurídicos del Artículo 3º y la Ley General de Educación que sustentan los Planes y Programas de Estudio de Educación Primaria, denotan en el caso de la Maestra “R” un carácter despótico, irrespetuoso y autocrático, además de un tratamiento inadecuado de los enfoques de los Propósitos Generales de la Educación, coartando la posibilidad de la construcción del esquema valoral de los educandos.

En el caso de la Maestra “L. M.” su trato respetuoso, la empatía que logra con sus alumnos, le permite el fomento y promoción de valores en sus alumnos; así mismo se pudo constatar que la construcción del esquema valoral no obedece a sistemas de enseñanza previamente planificados, sino que se da en la interacción entre los actores del hecho educativo, basado en la actitud personal, el respeto, un alto grado de compromiso con su papel de educador.

Las observaciones de estas prácticas, confirman la hipótesis inicial de que los valores no se enseñan, sino que se fomentan y promocionan a través de la socialización; por tanto, consideramos que el tratamiento de contenidos curriculares donde se debatan los valores que subyacen en ellos, ampliaría las posibilidades de construcción de sistemas de valores que desarrollen íntegramente la personalidad de nuestros alumnos, como son los propósitos que persigue la educación.

4.2.2.2 Análisis interpretativo de dos eventos académicos

Dentro de la formación integral de los educandos, se promueven una serie de actividades que nos debe de conducir al logro de los propósitos de la educación, impresos en los programas educativos vigentes e inscritos en la Constitución (Art. 3º) y la Ley General de Educación. Las tareas de la escuela como espacio de socialización de saberes y haceres formativos, implica reconocer: “Que en diversos ámbitos de la sociedad y en muchos maestros y padres de familia existe preocupación en torno a la capacidad de nuestras escuelas para cumplir estas tareas...”⁵⁹

Estas preocupaciones son plenamente legítimas y deben ser atendidas a través de la serie de acciones que mejoren la calidad de la educación y la formación de individuos con una serie de atributos que son los objetivos de la formación integral, como definen a ésta el Artículo Tercero de la Constitución y su ley reglamentaria...” las inquietudes se refieren a cuestiones fundamentales en la formación de los niños y jóvenes: la comprensión de la lectura y los hábitos de leer y buscar información; la capacidad de expresión oral y escrita, la adquisición del razonamiento matemático y de la destreza para aplicarlo, el conocimiento elemental de la historia y la geografía de México, el aprecio y la práctica de valores en la vida personal y la convivencia social”⁶⁰ La percepción de que en nuestras escuelas y aun en nuestra sociedad ocurren cambios que se manifiestan en un nuevo orden valoral, le da pertinencia a la indagación de que sucede en los ambientes académicos escolares a través de dos eventos.

REGISTRO 1

(fragmento 1)

- () La ceremonia continúa con la presentación de los 23 niños participantes y las personalidades de la Mesa del Presidium; los largos discursos, la presentación de una escenificación infantil y un bailable folclórico titulado “Arcos y tejedores” ejecutados con

⁵⁹ SEP. Plan y programas de estudio ... Op. Cit. p. 10

⁶⁰ Idem

maestría por un grupo de alumnos. Lo extenso de la ceremonia, no hacía más que aumentar el grado de nerviosismo que mostraban los rostros expectantes de alumnos, maestros y padres de familia.

- () Los niños son conducidos a una aula, donde cada uno de ellos se enfrenta a un compromiso, a un nuevo reto: dejar constancia de por que fueron seleccionados en la etapa de zona. La aplicación el instrumento de evaluación mostrará el nivel de conocimientos adquiridos por estos niños en su tránsito por los seis grados de educación primaria. Una maestra designada por la Jefatura de Sector para aplicar el instrumento de evaluación los recibe; la rigidez del formato que se emplea en este tipo de eventos, no permite la interacción entre los niños; lo único que los identifica son los gafetes colocados en el pecho a la altura del corazón... se leen: Edú Gadel, Ivana Cristina, José Luis, Brianda Nayeli...

La expectación que causa el evento se ve reflejada en los rostros de niños y maestros; este día, la calidad del trabajo docente en sus alumnos se vera cuestionada; los triunfadores serán felicitados y los que no obtengan buenos resultados serán desaprobados. El evento no propicia el fomento de valores inscritos en el Artículo 3º Constitucional como: estimulación de la iniciativa, participación activa del educando; diálogo, expresión de las ideas, solidaridad, confianza en si mismo, libertad, desarrollo integral del individuo; democracia, fraternidad e igualdad; el trabajo en equipo; mucho menos la interacción. Por el contrario privilegia la competencia, el individualismo y un sentimiento de frustración de no salir vencedor.

(fragmento 2)

- () Los niños voltean a verse... están tensos, es fácil observar en sus rostros la tensión que en esos momentos experimentan; con seguridad por su mente pasan la serie de recomendaciones que le hicieron sus compañeros, maestros, director, sus papás..

- () La voz de la maestra los saca de sus pensamientos; menciona su nombre; enseguida el nombre de cada uno de ellos y les va entregando su examen y la hoja de respuestas; las instrucciones son precisas: “lean con cuidado cada una de las preguntas; no pueden utilizar calculadora, diccionario; guarden sus libros; llenen con cuidado el paréntesis correspondiente a la respuesta correcta; no volteen a copiar a su compañero; la prueba es individual; si tienen dificultad con alguna pregunta que les parezca difícil déjenla para después...Tienen 2 horas para contestar su examen...Éxito.”

Con estas palabras se inicia una competencia que va más allá de esa aula; tiene que ver con el prestigio de la escuela que representan; con el trabajo de los docentes; con la posibilidad de competir a nivel estatal, y con la etapa estatal, obtener el viaje a la ciudad de México; tiene que ver con que fueron imbuidos del ánimo de que “son los mejores” ¿La actitud de los niños se debe al compromiso adquirido con sus compañeros, maestros, director de la escuela y con sus padres? La Olimpiada del Conocimiento Infantil, ¿pretende realmente evaluar el logro de los propósitos educativos básicos de la educación primaria? ¿Este evento nos mostrará verdaderos indicadores de evaluación del perfil de egreso deben poseer los alumnos de educación primaria?, ¿será tiempo de cambiar las formas de evaluar y adoptemos otras donde se privilegien el fomento y promoción de valores como lo prescriben el Artículo 3º Constitucional y la Ley General de Educación?

La Olimpiada del Conocimiento Infantil ha perdido pertinencia; arroja más niños frustrados que vencedores. Los docentes –vencedores y vencidos- tienden un velo sobre los resultados obtenidos y no van al análisis de fondo de sus prácticas cotidianas a pesar de los bajos índices de aprovechamiento mostrado por los participantes.

Otro evento que reúne a niños seleccionados de primero a sexto de las diferentes escuelas de las zonas escolares de este sector, tiene un propósito definido: busca la posibilidad de abatir o inhibir uno de los principales problemas que se plantea en el Sistema Educativo

Nacional, y que tiene que ver con la comprensión lectora y lo que se deriva de esta dificultad en todas las áreas del conocimiento. La capacidad de comprensión lectora impacta en todas las asignaturas, este evento se denomina **“Encuentro de Niños Lectores de Sector”**. Cuenta con la participación de 96 Alumnos pertenecientes a las 8 zonas escolares del Sector XII de Educación Primaria. Por cada zona escolar acuden 12 alumnos (2 niños por grado de 1° a 6°). La principal característica de este evento es que no es un concurso o competencia; en todo caso es una demostración de las habilidades, actitudes y conocimientos; competencias que el alumno ha adquirido a través de la interacción con los demás, la mediación del Profesor y su entorno social.

REGISTRO 2

(fragmento 1)

- () El ambiente es festivo; la presencia de niños, padres de familia y maestros venidos de diferentes contextos sociales: urbano, costa, valle y sierra, que es la característica de las zonas escolares que estructuran el sector educativo. El evento se inicia con los honores a la Bandera, palabras de bienvenida por parte del Supervisor Escolar anfitrión y el director de la escuela sede. La intervención del Subdirector de Educación Primaria y la presentación de un sobrio programa auguran el éxito de este evento, que durante 8 años se ha institucionalizado en el Sector, y que conlleva el propósito de evaluar las competencias básicas, habilidades intelectuales y actitudes de los niños en un plano de convivencia y ambiente de participación colegiada. Esta observación la realizaré en el grupo de alumnos de 6° grado, que en esta ocasión está compuesta por 16 alumnos de las distintas escuelas de la zonas escolares.

La inclusión de algunas actividades para el logro de uno de los propósitos de la educación para la adquisición y desarrollo de las habilidades intelectuales como la lectura y la

escritura, la expresión oral y la búsqueda y selección de la información⁶¹, esta actividad consistió en encontrar información específica a través de la serie de preguntas que realizó el aplicador. Esta actividad mostró el nuevo enfoque del Español y el uso y manejo de las estrategias de lectura: Anticipación, predicción e inferencias que el niño puede hacer a través de el título o imagen de un texto. Después, las preguntas que guiaron la comprensión del texto fueron: ¿de qué creen que trata la noticia?, ¿nos dirá cómo se llama el barco?, ¿de dónde procede?, ¿cuántos pescadores componían la tripulación?, ¿cómo se llaman los sobrevivientes?

(fragmento 2)

Apl.- “¡A ver empezamos! Les voy a entregar un texto que nos habla de cosas muy interesantes; sólo que nadie lo va a leer hasta que yo se los indique.”

() El aplicador entrega una hoja volteada a cada uno de los 16 participantes... reitera que nadie la va a voltear ... el maestro empieza por mostrar en la hoja un cintillo con colores azul fuerte y tinto donde se lee “**El Debate de Culiacán , Sinaloa a 22 de Abril de 2002**” y pregunta: “¿de qué creen que se trata?”

Aos. “¡De una hoja de periódico! ¡de una noticia! “

Apl. (Señala a una niña)” Carolina ¿qué me indica que es una noticia?, ¿cómo lo sabes?”

Aa. “Por el nombre del periódico; El Debate “

Apl. “Muy bien, además los periódicos dan noticias. Si yo les mostrara el encabezado de noticias, ¿creen ustedes que podríamos saber de que se trata?”

Ao. (Germán) “Pudiéramos aproximarnos o a la mejor ¡atinarle!”

Apl. “¿Están de acuerdo con Germán?”

(,,) “¡Sí, sí, sí, sí!”(contestan todos al mismo tiempo)

⁶¹ Referencia a lo que establece el 1^{er} Propósito General de la Educación, contenido en el Plan de estudios y el fortalecimiento de los contenidos básicos de Educación Primaria.

- () El aplicador muestra el encabezado de noticia **“Barco camaronero naufraga: rescatan a tres sobrevivientes”**

Propiciar el trabajo en equipo, la colaboración, el compañerismo; como valores primarios además de evaluar la capacidad manual en el armado de rompecabezas, los conocimientos en el uso y manejo de mapas; la identificación de coordenadas como principio de ejes cartesianos y sobre todo las habilidades para la interpretación de instrucciones, da sentido a lo que establece uno de los propósitos centrales del plan y programas de estudios: “estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente. Por esta razón, se ha procurado que en todo momento la adquisición de conocimientos este asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales y de la reflexión.”⁶²

(fragmento 3)

- () La aplicación de materiales de evaluación continúan con el armado de rompecabezas; el maestro forma 5 equipos para esta actividad; el rompecabezas que arman cada equipo representa un planisferio con coordenadas para identificar en él, a través de sus latitudes y longitudes: países y sus actividades económicas, regiones naturales, etc.

Apl.- “Vamos a concluir esta actividad resolviendo por equipos este pequeño cuestionario de Ciencias Naturales y Geografía; después realizaremos una coevaluación para que todos tengamos la misma información y conocimientos”.

- () El aplicador lee un pequeño texto que expresa sobre el tipo de actividades económicas que existen, destacando que existen 3: actividades primarias, secundarias y terciarias. Al terminar de leer, les entrega a cada alumno un cuestionario que habla precisamente de estas actividades productivas.

Apl.” A ver (dirigiéndose a todos) ¿Qué nos expresa la pregunta acerca de la actividad primaria? Si ya conocemos como se tipifican las

⁶² Ibidem

actividades productiva ¿podremos o no contestar este tipo de preguntas a través de la reflexión?”

- () Algunos empiezan a entender la lógica de construcción de las preguntas... Luis Alberto un niño de mirada vivaz levanta la mano y responde:” profesor si la agricultura es una actividad primaria; entonces la pesca y la ganadería también lo son porque es la naturaleza quien nos la provee”.

Apl. “¡Muy bien! les voy a dar 15 minutos...”

El nivel de interpretación que se logra a través del enfoque jurídico empleado, nos habla de la pertinencia de esta perspectiva, nos permite contrastar ambos eventos académicos y con una misma mirada determinar las interacciones que ocurren en estos espacios de concurrencia educativa, destacando la promoción, fomento y práctica de valores que se manifiestan o no en ellos.

4.3 Análisis conceptual de los hallazgos

Como resultado del análisis y procesamiento de datos de la investigación (material primario o protocolar); las observaciones etnográficas de aula, los registros sobre eventos académicos y las entrevistas, cobran sentido. En este apartado habremos de destacar las recurrencias que encontramos en el accionar de los sujetos de la investigación (Profesores-alumnos), que nos permitieron establecer incipientes categorías de análisis:

1. La interacción y la socialización como elementos estructurales para la formación de valores.
2. La práctica y el fomento de valores a través de la acción pedagógica y el ejemplo personal.
3. Desconocimiento teórico-metodológico en el profesor para la práctica y fomento de valores.
4. Los contenidos programáticos y los valores subyacentes
5. Autoritarismo pedagógico.

6. Los eventos académicos y la práctica, fomento y promoción de valores.

4.3.1 La interacción y la socialización como elementos estructurales para la formación de valores

La escuela, como espacio de socialización, se distingue como un ámbito específico donde la interrelación que se da entre los niños y los profesores privilegia la práctica, promoción y fomento de valores. Desde la perspectiva teórica de Piaget es en dos estadios donde el niño empieza a interactuar con sus pares y comparte sentimientos interindividuales espontáneos y de relaciones de sumisión al adulto (estadio de la inteligencia intuitiva), en el otro estadio, llamado de las operaciones intelectuales concretas, aparece la lógica y los sentimientos morales y sociales de cooperación. Aunque Piaget da más importancia a la relación objeto-sujeto que a la relación sujeto-sujeto para la construcción de estadios sucesivos en su desarrollo intelectual, sí le otorga a la socialización su lugar en la construcción del conocimiento. Piaget sostiene que “la base del intercambio social es la reciprocidad de las actitudes y los valores entre el niño y otras personas”.⁶³

La educación como un proceso social se constituye en un hecho consustancial al propio desarrollo humano, pues desde la perspectiva teórica de Vygotsky, el proceso de formación de las funciones psicológicas superiores se dará a través de la actividad práctica e instrumental, pero no individual, sino en interacción o en cooperación social con otros niños, con adultos o compañeros de diversas edades. Vygotsky desarrolló dos categorías que aluden a la mediación de los procesos mentales: herramientas y signos. Las primeras orientadas hacia la transformación de la realidad física y social; y lo segundo, están orientados hacia adentro hacia la autorregulación de la propia conducta. “Como humanos vivimos en un universo de signos, adjudicamos significados a los objetos que nos rodean y actuamos de acuerdo a ellos”⁶⁴ Los signos reestructuran la conciencia del hombre e influyen en la conciencia de los otros; ¿qué son los valores? -podríamos

⁶³ BARRY, J. Wadsworth, “El desarrollo afectivo: la aparición de la reciprocidad y de los sentimientos morales”, en: *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*, Ed. Diana, México. 1991. p. 88

⁶⁴ www. aldea global.com. ar/ Biografía: Lev. S. Vygotski, 2002, p. 3

preguntarnos sino signos-. Etiquetamos todo: a una persona “buena” hay que amarla, a una “mala” hay que odiarla.

La conceptualización de interacción y socialización como elementos claves para la construcción del esquema valoral cobra sentido en el contexto escolar y propiamente en el aula donde se entreteje una red de intereses e intercambios y se comparten y construyen valores entre los participantes (maestro-alumno, alumno-alumno) como lo podemos constatar con los siguientes fragmentos.

(fragmento 1)

R.O. 1

Mo. “A ver sobre lo que estuvimos hablando de la tortuga. ¿Qué diferencia hay entre un hecho histórico y una leyenda? Y ¿cómo revisaríamos a través de las Ciencias Naturales la vida de las tortugas?”

() Las dos interrogantes motivaron a la participación de la mayoría de los alumnos.

Ao. “ La diferencia entre un hecho histórico y una leyenda, es que la historia habló de cosas ciertas y las leyendas no”.

Aa. “Para conocer la vida de las tortugas, necesitamos ver como nacen las tortugas, y eso lo podemos investigar en los libros de Ciencias Naturales”.

Mo. “¡Muy bien!, vamos a realizar un trabajo de investigación sobre la diversidad biológica representativa en nuestro país, también hablaremos sobre el peligro de extinción de algunas plantas y animales, por último, estrategias para la conservación de la flora y la fauna”.

Mo. “¿Qué necesitamos para realizar esta investigación?”

Aos. “¡Colaborar entre todos!”

Mo. “El logro del objetivo se da trabajando en equipo”.

Disciplinas como la psicología y la sociología definen la interacción como: “la relación entre dos o más personas que se desarrolla mediante la interrelación en determinado número de ocasiones específicas, existiendo por lo menos, la posibilidad de que la conducta de uno afecte al otro o viceversa”.⁶⁵

La socialización de valores en la práctica del maestro es una constante por la interacción que se da entre él y los alumnos, en su clase están implícitos una serie de valores como confianza, respeto, libertad, trabajo en equipo, colaboración, compañerismo, cooperación, etc.

(fragmento 2)

() Enseguida el maestro organizó 3 equipos para realizar el trabajo de investigación, y un cuarto equipo para revisar el trabajo... muy interesante la forma de organización que tiene el maestro. Otro de las cosas que observo es, qué interroga a los alumnos para dejar clara la organización del trabajo.

Mo. “¿Cómo calificamos el trabajo?”

Ao. “Nosotros le decimos quienes trabajan”

Mo. “¿De que otra forma?”

Ao. “Pasamos a exponer”

Mo. “¿De que otra forma evaluamos el trabajo en equipo?”

Ao. “Regularmente intercambiamos los libros y los cuadernos”.

Mo. “¿Qué otros materiales hemos usado en el trabajo de las demás asignaturas?”

Aos. “Mapas, maquetas, juegos geométricos, cartulinas, lápices de colores”.

Mo. “Quiero que me hagan un excelente trabajo como siempre lo hacen, si hay necesidad de consultar otros textos pueden hacerlo,

⁶⁵ SEP-UPN. Antología: “La formación de valores en la escuela primaria”, México, 1997, p. 56

tienen una hora, a las 10:30 voy a recogerles las hojas a todos y me las voy a llevar a casa para evaluarlos”.

La práctica de otro docente, es también claro ejemplo de interacción y socialización entre él y los alumnos, su actitud respetuosa infunde confianza y propicia el fomento de valores.

R. O. 2

() El profesor inicia su clase haciendo comentarios sobre las actitudes de algunos vecinos con respecto al trato grosero e irrespetuoso que le dan a sus hijos; les habla de la desintegración familiar; aventura una posible causa: “ los padres llegan cansado del trabajo y no atienden a sus hijos y esto crea problemas de desintegración familiar”.

Mo. “Considero que la armonía es un principio de integración familiar, y claro, el respeto. El estudio es también otro aspecto muy importante, ¿será importante la preparación?”

Aos. “¡Sí, sí, sí!”

Mo. “¿Por qué?”

Ao. “¡Porque hace crecer al país!”

Mo. “¿Nada más al país?”

Aos. (contestan varios) “¡también a nosotros!”

Mo. “El estudio y la preparación integra a los países, pero existen otras formas de integración, un ejemplo es el caso de los circos, donde de manera inmediata todos los que ahí trabajan levantan sus carpas. ¿A qué creen que se deba esto?”

Ao. “A que son como hermanos, a que trabajan y conviven como una familia”

4.3.2 La práctica y el fomento de valores a través de la acción pedagógica y el ejemplo personal

Si partimos de las premisas de que el niño llega a la escuela “involuntariamente”, por decisión de sus padres o tutores o porque convencionalmente la sociedad lo enmarca en la ley, debemos entonces reconocer que el sistema educativo le inculcará conocimientos y valores dados donde él no participó. El niño se relaciona con un medio novedoso donde todo está estructurado, con normas explícitas y formales que por primera vez no vienen de sus padres, sino de personas con las cuales no existen lazos de afectividad; normas a las cuales se adapta espontáneamente o por obligación, normas a las cuales debe subordinarse.

En este marco de referencia, la práctica pedagógica del profesor adquiere gran significación, pues se constituye en el lazo que une los afectos, los intereses, las aptitudes, las actitudes, y el desarrollo de las potencialidades de sus educandos. El docente crea para sus alumnos una atmósfera de confianza y se constituye en modelo para sus alumnos. La personalidad del educador tiene importancia decisiva en el fomento de valores, quiéralo o no, transmitirá su mundo interior: sus gustos, sus preferencias, sus rechazos⁶⁶. Hersh, quien abrevó en las investigaciones de Piaget y Kohlberg sobre el desarrollo moral en el niño, expresaba: “es necesario que el docente reflexione sobre su rol como profesor, específicamente lo relativo a sus creencias morales y a su sistema de valores, ya que muchas de las interacciones entre maestro y alumno tienen una dimensión moral”⁶⁷.

Aunque las acciones estaban orientadas al tratamiento de contenidos curriculares, las formas de interacción entre los docentes y los alumnos de las prácticas pedagógicas que describiremos, propiciaron la práctica y fomento de valores. Veamos los fragmentos.

⁶⁶ HERSH, H. Richard. “El arte de la educación Moral: el rol del profesor”, en: *El Crecimiento moral: De Piaget a Kohlberg*. España, Narces, 1988, P. 250

⁶⁷ PASCUAL, V. Antonia, “La educación en valores desde la perspectiva del cambio” en: *Clarificación de valores y desarrollo humano*. Madrid, Narcea, 1988. p. 80

R. O. 6

(fragmento 1)

Ma. "Les voy a pedir de manera individual que saquen un libro... ¡el que ustedes quieran!... ¡es libre, puede ser de Español, Matemáticas, Historia, Geografía o Ciencias Naturales!"

Ao. "¡Maestra!"

Ma. "¡Mande!"

Ao. "¿Vamos a hacer un trabajo en una hoja?"

Ma. "¡No, no van a ocupar nada!, guarden todo lo demás para que no les estorbe. ¡Muy bien!, se supone que todos tienen un libro de Español Ejercicios, así como ustedes escogieron otro. Ahora véanlo, obsérvenlo, vamos a conocerlo, ver como son, que partes lo forman, para que nos sirve cada parte del libro."

() Cada niño tiene un libro en sus manos, se alcanza a observar que son de diferentes asignaturas... los alumnos están expectantes, sus rostros reflejan ansiedad por saber lo que pretende la maestra... de nuevo se escucha la voz de la maestra, quien pregunta a todo el grupo, mostrando la parte frontal de su libro de Español.

Ma. "¿Qué es lo que ven?"

Aos. "¡Un dibujo, un dibujo!"

Ma. "Pero, ¿cómo lo llamamos?"

Aa. "La pasta"

Ma. "La pasta, dicen ustedes, pero ¿cómo se llama?"

Aos. "¡La portada, la portada!"

Ma. "¡Muy bien! La portada nos indica que libro es, quiere decir que en la portada aparece el nombre del libro. Ahora esta es la portada o presentación del libro ¿Cómo se llama a la otra pasta del libro?"

Aos. "Contraportada"

Ma. "¿Y que encontramos en la contraportada?"

Aos. "¡El mismo dibujo, pero más chiquito!"

Ma. "¡Así es! En esta parte encontramos más información, viene el nombre de quien editó el libro, y es la Secretaría de Educación Pública. Bien, todos los libros tienen estos aspectos, ¿Cómo dijimos que se llaman?" (señalando las dos partes que habían reconocido)

Aos. "¡Portada y Contraportada!"

El tratamiento del contenido de Español que consistió en identificar las partes de un libro, se convirtió en magnífico pretexto para observar una práctica pedagógica donde la forma de conducirse de la profesora generó un clima de agradabilidad e interés por parte de los niños hacia el motivo de clase. Otra práctica similar ocurrió con un docente que utilizó las estrategias de lectura para incorporar a los alumnos a descubrir por sí mismos la situación de aprendizaje. Veamos.

R.O. 5

(fragmento 2)

() El profesor es una persona de rostro afable y de mirada serena, inicia preguntando que Libros del Rincón han leído.

Aos. "¡Macaquifío! ¡El abuelo ya no duerme en el armario!... ¡Los cinco horribles!.. ¡los 3 enamorados miedosos!"

Mo. "Pero... ¿cuál es la lectura que les gustó más? A ver ¿cómo se llama?"

Aos. "¡Los cinco horribles!"

Mo. "¡Qué bien! ¿de qué se trata? ¿de qué nos habla?"

Ao. "De 5 animales que formaron una orquesta".

Aa. "¡Al final del cuento ponen un restaurant con música viva!"

La práctica pedagógica del profesor transcurrió preguntando sobre otras lecturas, hasta que refirió una lectura que habla de una leyenda maya, misma que le sirvió para diferenciar entre un hecho histórico y una leyenda, además de reconocer el tipo de texto que se estaba analizando. Lo observable es que su manera de conducirse permite la interacción y establece vínculos de afecto que denotan una serie de valores que fomenta a través de su acción pedagógica.

(fragmento 3)

() El maestro les pregunta sobre otra lectura, una lectura que habla sobre una tortuga: “¿de qué habla o narra esa lectura?”

Ao. “Narra sobre como la tortuga llevó un mensaje a los hombres por encargo de los dioses mayas.”

Aa. “Nos dice, que por decisión de los dioses mayas, la tortuga vive más de 100 años”.

Mo. “¿Creen qué esto es cierto?”

Aos. “¡No, no, no!”

Mo. “¿Qué es?”

Aos. “¡Una fantasía!... ¡una leyenda!”

Mo. “¿Qué es una leyenda?”

Ao. “Son fantasías, porque en la leyenda dice que la tortuga hablaba y esto no es cierto.”

Mo. “Bueno... pero sin embargo, la leyenda dice que la tortuga encontró grandes lenguas de fuego y para no quemarse se metió en su concha. La tortuga ¿puede hacer eso?”

Ao. “Sí, en eso la leyenda tiene razón”.

La acción pedagógica y el ejemplo personal cobran sentido cuando el docente es capaz de establecer empatía con sus alumnos; además tener la capacidad para construir un clima de confianza y respeto que deriva en una clase motivante. Otra práctica llena de significados para la promoción y fomento de valores se describe en los siguientes fragmentos.

R.O. 2

(fragmento 1)

- () Continúa con el tema del circo e interroga: "¿quién ha ido al circo? ¿Qué han observado? ¿Qué hacen?"
- () Todos levantan la mano. Participan varios, mencionando lo que han observado: a los trapeceistas a los payasos, a los animales, etc. Varios mencionan sus preferencias... están muy animados
- () El maestro les pide abran su libro de Español en las páginas 142-143 y les indica que ahí está la lectura "El circo en la ventana"
- Mo. "Vamos a leer pequeños párrafos y yo indicaré quien sigue".
- () Buscan en sus libros la lectura mencionada.
- Mo. "¡Diana, inicia la lectura!"
- () Diana, empieza leyendo con cierto nerviosismo y timidez
- Mo. "No se pongan nerviosos, ustedes leen mejor que como lo están haciendo. Solicita a otra alumna que continúe la lectura".
- Aa. (Guadalupe) Lee con seguridad y fluidez
- Mo. "Esther, siga con la lectura"
- () Esther lee con rapidez, fluidez y mayor seguridad (más alumnos siguen leyendo). Todos siguen la lectura con la vista, están concentrados en la lectura
- Mo. "Quisiera que me dijeran que tipo de lectura es: narrativa o descriptiva"
- Aa. "Maestro yo creo que es descriptiva"
- Mo. "¿Por qué?"
- Aa. (Dulce) "porque nos dice como es el circo y lo que hacen las personas que ahí viven y trabajan"
- Ao. "Yo creo que es narrativa y descriptiva"
- Mo. "¿Por qué?"
- Ao. "Porque al momento de decir cómo es, se está narrando y describiendo al mismo tiempo"

() Sigue pidiendo a los niños que determinen que tipo de lectura es. Participan varios niños, diciendo que no es lo mismo ver el circo a “través de una ventana”, que verlo de cerca y vivir la experiencia. El maestro les pide realicen un escrito (redacción de textos) donde plasmen lo que comprendieron de la lectura.

Mo. “Van a realizar un resumen en media cuartilla, y explicarán lo que entendieron. Le van a poner su nombre y a partir de este momento tienen 10 minutos...”

Con los fragmentos anteriores, reiteramos que los valores no se “enseñan”, pero se fomenta su práctica a través del ejemplo personal y la labor pedagógica, propiciando valores que están inscritos en el ámbito escolar: respeto, confianza, trabajo en equipo, compañerismo, colaboración, entre otros.

4.3.3 Desconocimiento teórico-metodológico en el profesor para el fomento y práctica de valores

Conocer el pensamiento del docente sobre la percepción de los valores que implícitamente y de manera convencional están sustentados en el marco jurídico de nuestro sistema educativo nacional a través del Artículo 3º Constitucional y la Ley General de Educación, no es desconocido por la gran mayoría de los docentes; pero el desconocimiento de teorías y métodos sobre valores es una constante en los maestros de la muestra observada y entrevistada.

Algunas preguntas que orientaron nuestra indagación versaron sobre qué son los valores y cómo podemos fomentarlos, practicarlos y promocionarlos: invariablemente contestaron que los valores son pautas de conductas, de comportamientos que deben inculcarse desde el seno familiar; además, que en el fomento de valores participan otras instituciones como la escuela, la iglesia, el Estado; que no debe ser tarea exclusiva de la escuela. Los siguientes fragmentos nos expresan el desconocimiento sobre teorías y métodos axiológicos de algunos maestros de la muestra. La pregunta toral para conocer cómo dan

tratamiento a los valores, consistió en indagar que teorías y métodos conoce el docente para construir científicamente el esquema valoral en los niños.

Pregunta: ¿Conoce alguna(s) teoría(s) sobre el desarrollo del juicio moral que fundamenten la formación de valores en los niños? ¿Cuáles son sus fundamentos teóricos?

Entrevista 7

Ma.“I” “La verdad no... sólo conozco las etapas del desarrollo evolutivo del niño, que de alguna forma me permite entender los cambios que se van dando en los niños conforme pasa cada etapa...”

Entrevista 3

Ma.“A” “A decir verdad, desconozco esas investigaciones, por lo que no puedo mencionar lo que no conozco... discúlpeme”

Entrevista 1

Ma.“B” (Pausa larga) “Con certeza nombres... ahorita, exactos, no puedo darle... no le diría... pero sí he leído y siento que he llevado a la práctica algunas... de esas teorías que se han escrito a través de las investigaciones pedagógicas... yooo... siento que el valor es lo más importante que pueda existir para lograr ser un hombre cabal”.

La percepción de que los valores se identifican con preceptos religiosos, tiene que ver con dos procesos que mantienen tan profunda relación que no pueden separarse: educación y moralidad. El análisis de cualquiera de ellos nos lleva necesariamente al otro. Se dice por ejemplo que, “la educación en sentido estricto, es el proceso intencional por el que, a partir de una cierta indeterminación y autonomía se persigue el perfeccionamiento de la totalidad del ser personal. Los rasgos constitutivo de estos procesos son asimismo los de la moralidad⁶⁸. Desde esta perspectiva, las actitudes expresan el modo de ser más profundo de la personalidad; luego entonces: ¿La educación debe investigar la formación

⁶⁸ CIENCIAS DE LA Op. Cit. p. 495

de actitudes interiores -valores- para que el individuo busque hacer siempre lo justo? esto, ¿lo proyectará a un comportamiento moral en cualquier circunstancia, que le permitirá un comportamiento que logre su perfeccionamiento personal? ¿será a través del estudio de textos sagrados - la Biblia, el Corán, el Talmud- como se podrán fomentar los valores?. Los siguientes fragmentos nos señalan el aspecto moral-religioso que también permea en algunos docentes con respecto a los valores. La percepción de que los valores se identifican con los preceptos religiosos se deja ver en estas respuestas.

Entrevista 6

Ma. "S" "Alguna teoría no, pero la lectura de la Biblia nos dirige y nos guía hacia lo bueno, leyéndola podemos encontrar prosperidad espiritual. Su teoría es: amor, fe y obediencia. ¡felices son los que oyen la palabra de Dios y la guardan! (Lucas 2:28), la Biblia nos enseña a odiar todo lo que es malo. Seguir sus reglas nos dará felicidad y armonía"

Entrevista 2

Mo. "M" (Pausa larga) "... bueno, mentiría si... si le dijera algo que... alguna lectura en especial... yo creo que en este sentido, me he basado más en, en... si he hecho lecturas, por ejemplo, pues la Biblia al respecto, eso es determinante... pero una vez me llamó la atención la promoción que estaban dándole a un diplomado de valores... el CAM lo estaba ofertando... y... lo... vamos a decir que los volantitos, los folletitos como para motivar a los posibles... ¿cómo se dice?... a los posibles alumnos... al respecto, es lo que he leído en términos generales, aparte de lo que viene implícito, pues en la Constitución... en toda la bibliografía que lee, uno que está implícito eso".

Sólo dos docentes entrevistados, mencionaron algunos aspectos teórico-metodológicos acerca del desarrollo del juicio o razonamiento moral que sustentaron en sus investigaciones Jean piaget y Lawrence Kohlberg. Veamos.

Entrevista #4

Mo.I “Sí... en mi paso por la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional^{*}, tuvimos un semestre que se llamó “La formación de valores en la escuela primaria”, este curso, precisamente, nos permitió conocer las investigaciones que realizó Jean Piaget que hablaba precisamente de los procesos de razonamiento moral que sucede en los niños en su desarrollo evolutivo... recuerdo que hablaba de una moralidad heterónoma en los primeros años de existencia de los niños, la moral autónoma que desarrollo; también los trabajos de Kohlberg, que retomó de Piaget y elaboró una teoría del desarrollo del Juicio Moral en los niños, empleando las etapas que desarrolla Piaget”.

Entrevista #5

Ma. “A” (Pausa larga) “En un curso sobre creatividad y valores, tuve la oportunidad de conocer algunos fundamentos teóricos sobre la formación de valores que se construyen en los niños, que a decir de Jean Piaget se da a través de estadios o etapas... y lo que recuerdo es que al inicio, el niño tiene una moral que está sujeta a su egocentrismo; es decir, el centro de todo es él, no comparte con los demás; en otros estadios (8-12 años) comparte puntos de vista y acepta reglas, por último, acepta los convencionalismos que le impone la sociedad... no recuerdo otra teoría específica, pero, los valores están también

^{*} Este docente se tituló en la Licenciatura con un Proyecto de Intervención Pedagógica sobre el fomento y practica de valores cívicos en alumnos del 3er Ciclo de Educación Primaria.

en los fundamentos jurídicos y filosóficos de la Ley General de Educación y el Artículo 3° Constitucional”.

Como ejercicio final, con respecto al conocimiento y discurso docente sobre qué son los valores y cómo los promocionan y fomentan en su práctica pedagógica, pudimos constatar que: en dos docentes observados el discurso está alejado del fomento y promoción de valores, dos docentes propician los valores a través de su práctica y ejemplo personal, pero desconocen teorías y métodos axiológicos y, sólo uno utiliza algunos aspectos teórico-metodológicos sobre la promoción y fomento de valores.

4.3.4 Los contenidos programáticos y los valores subyacentes

El tratamiento de contenidos programáticos de cualquier asignatura y grado, debe propiciar el fomento, promoción y práctica de valores que subyacen en ellos. Si atendemos los propósitos generales de la educación primaria que contiene el plan de estudio y los programas de asignatura que lo integran, aseguraríamos la adquisición de valores en los educandos que los formarían como seres conscientes, analíticos, reflexivos, libres, críticos e integrales, como es el viejo anhelo de una sociedad cada vez más demandante de la capacidad de nuestros maestros e instituciones para darle sentido a lo que establece el Artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación. Pero, ¿cuáles son los propósitos generales de la educación primaria?⁶⁹.

Asegurar que los niños

1° Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales –La lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de la información, la aplicación de las matemáticas a la realidad- que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

⁶⁹ SEP. Plan y programas...Op. Cit. p. 13.

2º Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México.

3º Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

4º Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo.

Lo anterior representa el deber ser. Los siguientes fragmentos de observación etnográfica nos expresan el tratamiento didáctico a los contenidos del programa, denotando una característica común en la práctica pedagógica de algunos profesores: propician la práctica y fomento de valores como confianza, respeto, colaboración, compañerismo, trabajo en equipo. La interacción entre maestro y alumnos es manifiesta. Veamos.

R.O. 6

(fragmento 1)

() El ambiente es festivo. La presencia de niños, maestros y padres de familia venidos de diferentes contextos geográficos: Urbano, costa, valle y sierra, que es la característica de las zonas escolares que estructuran el sector educativo. El evento se inicia con los honores a nuestra Bandera, palabras de bienvenida por parte del supervisor escolar anfitrión y el director de la escuela sede. La intervención del subdirector de educación primaria y la presentación de un sobrio programa, auguran el éxito de este evento, que durante ocho años se ha institucionalizado en el sector, y con lleva el propósito de evaluar las competencias y habilidades intelectuales de los niños en un plano de convivencia y ambiente de participación colegiada.

- () El aplicador muestra el encabezado de noticia "Barco camaronero naufraga: rescatan a tres sobrevivientes", la serie de preguntas que realiza el aplicar muestra el nuevo enfoque del Español y el uso y manejo de las estrategias de lectura: anticipación, predicción e inferencias que el niño puede hacer a través del título o imagen de un texto. Las preguntas que guiaron la comprensión del texto fueron: ¿de qué creen que trata la noticia? ¿nos dirá cómo se llama el barco? ¿de dónde procede? ¿cuántos pescadores componían la tripulación? ¿cómo se llaman los sobrevivientes?

La manera tan didáctica empleada por el profesor permitió el rescate de las ideas principales, y la mayoría de los alumnos conocieron y comprendieron el contenido del texto periodístico y comprobaron que sus predicciones e inferencias eran correctas.

La forma de abordar las actividades pone de manifiesto que constatar las habilidades intelectuales y de reflexión, los conocimientos previos y fortalecer las actitudes (valores) que poseen los niños son factibles de promoverse y fomentarse. Observemos otro fragmento de registro de aula, donde el docente interacciona con sus alumnos creando un ambiente de confianza, respeto, trabajo en equipo y libertad de expresión a través de su práctica.

R.O. 5

(fragmento 1)

- () La clase es de Español y maestros y alumnos están definiendo que tipo de lenguaje se emplea en un texto sobre la tortuga... El maestro interroga a los alumnos: "¿la tortuga puede vivir debajo del agua?"
- Aa. "En ratos... se mete el agua... y luego se saca la cabeza del agua"
- Mo. "¿Pueden las tortugas vivir en el desierto?"
- Aos. "¡No, no, no!"
- Ao. "Puede que sí, porque hay tortugas en el desierto y se acostumbran a vivir en él".

Mo. "¿Están de acuerdo?"

Ao. "No porque no hay agua"

Ao. "Puede que sí... por sí hay una laguna"

() Resulta claro que hay desconcierto entre los alumnos, pero el tema les resulta interesante, el maestro continúa interrogando a los alumnos...

Mo. "¿Cómo podríamos saberlo?"

Aos. (Contestan varios) "Preguntando, indagando... investigando"

El profesor comparte una anécdota personal, generando un mayor ambiente de expectación y curiosidad sobre el tema, pero principalmente de confianza entre sus alumnos, derivando todo ello en la constitución de equipos para investigar sobre el tema. Es manifiesta la intención del docente de conducir su trabajo a través del cuestionamiento, hasta arribar al trabajo cooperativo.

(fragmento 2)

() "¡Muy bien!, investigando, miren les voy a contar una anécdota: hace 30 años viajamos un grupo de amigos a Torreón, Coahuila de ahí nos fuimos a Ceballos, Durango –específicamente- a la zona del silencio, donde existen tortugas gigantes de hasta 2 metros de diámetro, y cuenta una leyenda que son las guardias del lugar... ¡es impresionante verlas! ¡pareciera que en sus enormes cuerpos están todos los años del mundo!

Ao. (Incrédulo) "¿y de veras existen tortugas gigantes?"

Mo. "Se los aseguro... ¿Cuándo les he mentado?"

Aos. (A una voz) "¡Nunca!"

Ao. "Profe en los libros del Rincón vienen historias como la que acaba de contar"

() El maestro pregunta que como revisarían a través de las Ciencias Naturales la vida de las tortugas.

Aos. (Contestan) "investigando"

Mo. “¡Muy bien! Vamos a realizar un trabajo de investigación sobre la diversidad biológica representativa en nuestro país, sobre el peligro de extinción de algunas plantas y animales; por último, realizaremos algunas propuestas y estrategias para la conservación de la flora y la fauna”.

() El maestro pregunta: “¿qué necesitamos para realizar esta investigación”

Aos. “Colaborar entre todos”

Una característica en la práctica docente es el estilo personal que cada profesor o profesora imprime en su labor para promover el conocimiento y valores en sus alumnos. La práctica pedagógica que promueve la maestra invita a la reflexión y convoca a la ayuda mutua, haciendo eco en la mediación e interacción como forma de socializar el conocimiento entre ella y sus alumnos. Veamos el siguiente fragmento.

R.O. 7

(fragmento 1)

() La maestra se dispone a iniciar su clase... se trata de reconocer las partes que forman un libro. Cada niño tiene en sus manos un libro... alcanzo a observar que son de diferentes asignaturas... los alumnos están expectantes, sus rostros reflejan ansiedad por saber que pretende la maestra... Transcurren los minutos, los alumnos han identificado la portada, la contraportada y la presentación...

Ma. “También viene un mensaje dirigido a los niños y los maestros, a veces no le damos importancia, pero debemos leerlo. Ahora le damos la vuelta a la página ¿Qué es lo que vemos?”

Aos. “El índice” (contestan a una voz)

Ma. “¿Para qué nos sirve el índice?”

Aa. (Verónica) “Para buscar las páginas del libro...”

Ma. “¿y qué vamos a encontrar en esas páginas?”

Aa. (Verónica) “El nombre de la página que buscamos”

() Evidentemente está nerviosa, pero la maestra solicita a los demás que ayuden a Verónica, algunos alumnos dicen que el índice nos ayuda a localizar fácilmente la página de la lección o lecciones que buscamos, la maestra agradece a los alumnos que participaron y continúa trabajando con todos...

Ma. “A ver, este número verde que tengo aquí, se le llama el camino de los libros y es el nombre de la lección; aparte cada lección tiene sus propias actividades, miren por ejemplo en la primera lección”.

() “Cada alumno observa en su libro la primer lección, la maestra les pide a varios niños que lean algunos de los títulos que vienen en los libros que tienen en sus manos, mencionan: “El libro de las abejas” en Español, “Los primeros pobladores” en Historia, “Nuestras relaciones con el mundo” en Ciencias Naturales y “Camino al mercado”, lección de Matemáticas, entre otros.

En oposición a estas prácticas, consignamos dos registros de observación etnográfica donde los docentes perdieron la oportunidad de promocionar el fomento y práctica de valores a través del tratamiento de contenidos de Historia y de Matemáticas. La construcción del conocimiento histórico lleva al alumno a la empatía con los personajes de la historia y a la comprensión de los hechos sociales del pasado, por lo que el docente debe aprovechar el interés que se genere entre los alumnos respecto a fechas significativas de nuestra Historia para promover los valores cívicos. Veamos.

R.O. 1

(fragmento 1)

() La maestra empieza a interrogar a los alumnos acerca de las tareas que dejó para realizar un examen diagnóstico... la respuesta fue nula. Al parecer nadie estudio o no se atreven a expresar algo.

Ma. “Vamos a presentar la prueba y como intuyo que no estudiaron, luego la voy a recoger”

() “Enseguida, muy molesta les pregunta a todos que saben del Movimiento de Independencia en México y quienes fueron sus personajes principales...

() Varios alumnos responden que fue una guerra contra los españoles y los personajes principales fueron Don Miguel Hidalgo, José María Morelos, Allende y Doña Josefa Ortiz de Domínguez.

Ma. “¿Dónde lo estudiaron, porque a ustedes no les gusta estudiar?”

Aos. “¡Lo vimos en la tele! ¡Vimos la ceremonia del grito! ¡nosotros fuimos al grito en la Unidad Administrativa, estuvo bien chido!

Ma. “¡Ya, ya, ya, nomás les pregunte porque mañana van a presentar Historia!”

Es evidente el entusiasmo de los niños ante el recuerdo de la fecha que se conmemoró en todo el país. Con su actitud la maestra enfrió los ánimos en los niños y perdió la oportunidad de interactuar con ellos y promover los valores cívicos. Otra práctica donde la docente desaprovechó la oportunidad de propiciar la práctica y promoción de valores en el tema de matemáticas acerca de un ejercicio de trazo de figuras geométricas y fracciones, significaba una magnífica oportunidad para promover el trabajo cooperativo como un valor.

R.O. 8

(fragmento)

() La maestra ya había iniciado con la clase, cinco alumnos (3 niños y 2 niñas) están realizando un ejercicio de trazo de figuras geométricas en el pizarrón; las figuras son un círculo, un cuadrado, un triángulo, un rombo y un rectángulo, las dificultades en los niños son evidentes, los alumnos están utilizando sus pequeños juegos geométricos.

Ma. “¡Bien, Vamos a continuar! A ver Raúl, ¿esto es un cuadrado? Acuérdate que el cuadrado tiene cuatro lados iguales, esta figura

tiene dos lados más grandes y dos chicos, ¡esto te pasa porque siempre éstas distraído! ¡Vete a tu lugar!”

() El alumno se retira a su lugar al fondo del salón evidentemente avergonzado; las duras palabras de la maestra lo lastimaron. Son alumnos de 3er grado de escasos 8-9 años.

Ma. “¡A ver! ¿Qué figura es? (dirigiéndose a todos)”

Aos. “¡Un rectángulo! ¡un rectángulo!” (contestan algunos)

Ma. “¡Te diste cuenta Raúl! A ver todos, ¿las demás figuras están bien?”

() El siguiente trabajo consistió en dividir las figuras en fracciones de $1/2$, $1/3$, $1/4$, $1/5$, $1/6$, $1/7$, $1/8$, $1/9$, $1/10$, les indica “como ustedes quieran hacerlo, tiene 15 minutos”

() Transcurridos los 15 minutos, la maestra empieza a revisar el trabajo de cada alumno en sus lugares, llama la atención a Briseyda: “¡fíjate bien, si vas a dividir en nueve partes este rectángulo, cada parte debe estar igual a la otra!, se dirige a otro alumno: “¡Miguel, ninguna figura está bien fraccionada!... sigue recorriendo las filas y regañando a varios alumnos; en ningún momento les dice como hacerlo, en el rostro de los niños se dibuja el desaliento, observo a Raúl encogido en su asiento como queriendo desaparecer de la vista de la maestra... la maestra lo observa y se dirige hacia él, lo interroga: “¿Ya terminaste Raúl?”... Raúl no contesta, sólo le enseña su cuaderno con tres figuras fraccionadas y una comenzada, “te faltan dos, ¡apúrate! (le dice la maestra)

Ma. “¿Recuerdan que se pueden repartir en partes iguales para formar un entero? ¿No entendieron ayer? ¡no se que voy a hacer con ustedes!”

() El desespero de la maestra es elocuente, además resulta evidente su trabajo: un triángulo dividido en 5 partes y tímidamente le pregunta: “Maestra, ¿así?”

Ma. “Ay, Sergio, esta figura está dividida en quintos y el triángulo sólo se divide en dos partes, ¡síntate!, ¡no sé que voy a hacer con ustedes! ¡acuérdense que ayer partimos toronjas, galletas y limones y de todos modos no entendieron! ¡acuérdense que la parte de abajo es las veces que voy a dividir el entero!...”

La falta de claridad para la ejecución del ejercicio solicitado por la maestra, aunado a la actitud irrespetuosa e impositiva que impone en su práctica pedagógica inhibe la participación de los alumnos, convirtiendo su acción en constante reclamo y desespero ante la supuesta “incomprensión” de sus alumnos.

4.3.5 Autoridad pedagógica vs. autoritarismo pedagógico

Las relaciones que se establecen entre el profesor y los alumnos en el aula, han sido motivo de numerosos estudios que llevaron a los investigadores a conceptualizar el comportamiento del profesor, los estilos de enseñanza y las representaciones mutuas entre el profesor y los alumnos. Actualmente tiene lugar una reconceptualización de la interacción educativa, revalorando lo que ocurre en el salón de clases como objeto de investigación, desplazando las características del profesor hacia lo que ocurre en las aulas (Coll, 1990: 317). Durante décadas se privilegió la búsqueda de relaciones entre las variables relativas al proceso de enseñanza y las que hacían referencia al producto de enseñanza, entendiendo éstas como el nivel de logro de los objetivos educativos por parte de los alumnos como resultado del comportamiento de profesores y alumnos por la interacción que ocurre entre ellos⁷⁰.

El estudio de la interacción profesor-alumno se preocupó por identificar las claves de la eficacia docente y categorizar su comportamiento; hoy, el interés se centra en el proceso mismo de la interacción y la red de interés y factores que convergen en él.

⁷⁰ COLL, César, Palacios, Jesús y otros. El Desarrollo psicológico y la Educación. II 320

Coll establece tres coordenadas teóricas para la nueva interpretación para comprender los procesos de interacción profesor-alumno⁷¹.

1ª La importancia creciente otorgada a la actividad constructiva de los alumnos en el aprendizaje escolar.

2ª El papel del profesor en la aparición, mantenimiento y guía de la actividad constructiva de los alumnos.

3ª La estructura comunicativa y el discurso educacional como uno de los elementos básicos para comprender los procesos de interacción entre docente / discente.

Si partimos de premisas como que la actividad constructiva de los alumnos ante los contenidos escolares forma parte del entramado de una actividad social colectiva que supera la actividad individual y que el papel del profesor consiste en actuar de intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlos⁷², debemos de reconocer que la actitud adoptada por algunos docentes transita desde ser la autoridad pedagógica al "autoritarismo pedagógico". ¿Cómo definimos autoridad pedagógica y autoritarismo pedagógico?

➤ **Autoridad Pedagógica:** R.S. Peters, habla del profesor que en la esfera del saber, del conocimiento, es reconocido en una sociedad legal racional, porque ha mostrado, de acuerdo a criterios preestablecidos y aceptados, ser una autoridad en aspectos generales de la cultura y específicos -conocimientos didácticos- de su rol de profesor.⁷³

En sentido mas amplio y personal, creo que la autoridad es de orden moral y ético. Es una facultad otorgada y reconocida por otros (alumnos, maestros, autoridades, padres de familia, instituciones). La autoridad se gana y/o se construye por las acciones y servicios

⁷¹ Ibidem, p. 321

⁷² Ibidem, p. 322

⁷³ Ciencias de la Educación. Aula Santillana, Madrid, España, 1983, p. 161

que presta el profesor y que les permita ejercer algún tipo de influencia con quienes interactúa.

Lo anterior tiene qué ver -indiscutiblemente- con lo que Max Van Manem denominó: tacto pedagógico. Éste se “manifiesta principalmente como una orientación consciente en cuanto a la forma de ser y actuar con los niños. No se trata tanto de la manifestación de algunos comportamientos observables como de una posición activa en las relaciones”.⁷⁴

En este sentido las observaciones etnográficas realizadas con profesores del 2º y 3er ciclo de educación primaria, dan cuenta de lo que sucede en su práctica docente, en las que aparecen de manera recurrente las formas de interacción establecidas como categorías de análisis: **autoridad pedagógica y autoritarismo pedagógico**, como lo podemos constatar a través de los siguientes fragmentos de las observaciones etnográficas.

R.O. 7

(fragmento 1)

() La maestra y los alumnos han identificado algunas partes que constituyen un libro: portada, contraportada, presentación, índice... da nuevas indicaciones.

Ma. “¡Muy bien! Ahora todos van a hojear sus libros, vamos a observar únicamente los dibujos para ver que nos indican, a ver de que se tratan, sin leer, nada más observen los dibujos”.

() Los niños hojean tranquilamente sus libros. La maestra les pregunta:

Ma. “¿Ya terminaron de observarlos?”

Aos. “No, no, no”

() Los alumnos continúan hojeando sus libros, en algunos rostros hay sonrisas... pareciera que lo que observan es de su agrado.

Ma. “¿Pilar, ya terminaste de observar tu libro?”

⁷⁴ VAN, Manem, Max, “El tacto en la enseñanza”. En: El significado de la sensibilidad pedagógica. Ed. Paidós, Barcelona, España. 1998. p. 159

Aa. (Pilar) “ya merito maestra”

Ma. ¡Muy bien! Con lo que ya observaron, así a grandes rasgos cerramos el libro. Ahora voy a pedir a un voluntario o voluntaria que nos diga qué observó en su libro, de qué se trata, ¿quién se anima a hablarnos que vio en su libro?

Atendiendo a lo expresado por Van Manem, la sensibilidad pedagógica empleada por la maestra al dirigirse a sus alumnos e interactuar con ellos, permite observar una práctica que promueve valores como el respeto, la confianza, la participación y crea un clima enseñanza que favorece la promoción de valores.

(fragmento 2)

() Varios alumnos levantan su mano, un alumno expresa: “¡yo maestra!”

Ma. “A ver Víctor, ¿de qué trata tu libro?”

Ao. (Víctor) “Trata de animales, personas y árboles”

Ma. “¿De qué más?”

Ao. De cómo vamos a aprender

Ma. “¿Qué vas a aprender de lo que acabas de observar?”

Ao. “Voy a aprender como viven las personas y los animales”

Ma. “¡Muy bien! ¿Qué libro te tocó observar?”

Ao. La guía escolar.

() La maestra se dirige a una alumna y le pregunta:

Ma. “A ver Pilar ¿Qué observaste?”

Aa. (Pilar) “Los planetas, la naturaleza, los peces y otras cosas”

Ma. “¿Qué libro es?”

Aa. “Ciencias Naturales”

() La maestra se dirige a una inquieta alumna que se encuentra en la primera, en la parte media.

Ma. “Laura platícanos lo que observaste”

Aa. (Laura) “Mi libro trae muchas lecciones, todas tienen dibujos muy bonitos, también trae cuentos, adivinanzas y poemas. ¡Es el libro de Español!”

Ma. “Mira que bien, hasta se adelantó a la pregunta”

() La mayoría quiere participar... varios niños y niñas tiene levantada la mano, otros lo piden voz en cuello...

Resulta incuestionable que la autoridad se gana, es una facultad reconocida y otorgada por otros en base al reconocimiento a la capacidad de interacción y a la influencia positiva que ejerce sobre quienes comparten esos espacios de interrelación. Esa misma manera de interacción la podemos observar en el siguiente profesor, cuya actitud infunde confianza en los alumnos para que participen con libertad y de manera espontánea.

R.O. 3

(fragmento 1)

() Los niños están leyendo un texto de Alejandro Aura denominado “El circo en la ventana”, con anterioridad el maestro había hablado de la integración como un valor que define a las personas que trabajan y viven en un circo...enseguida pide a los niños que definan que tipo de lectura es

() Participan varios niños, diciendo que no es lo mismo ver al circo a través de una ventana, que verlo de cerca y vivir la experiencia. El maestro hace hincapié que se entendió la lectura porque seguimos la lectura y podemos comprenderla. Les pide realizar un escrito (redactar un texto) donde plasman lo que comprendieron de la lectura.

Mo. “¡Van a hacer un resumen en media cuartilla para explicar lo que entendieron! Le van a poner su nombre y a partir de este momento tienen 10 minutos”...

Mo. "¿Ya terminaron? Nos vamos a reunir en equipo para trabajar en la corrección de textos, formen ruedas de tres elementos y ubíquense en las mesas de trabajo".

() Los alumnos se formaron en equipos en completo orden y entusiasmo. El maestro da las últimas indicaciones:

Mo. "Con la idea de involucrarse en el trabajo en equipo, comenten su trabajo y corrijan de acuerdo, en equipo".

() Comentan entre ellos. El trabajo les ha resultado placentero. Transcurridos 20 minutos, el maestro recoge los trabajos.

En contraposición a estas prácticas donde la autoridad es una facultad ganada por el accionar de los docentes, el **autoritarismo pedagógico** denota toda utilización deformada, excesiva de la autoridad por parte de quien la ejerce. El autoritarismo pedagógico es una visión exacerbada de la autoridad en el acto pedagógico. Observemos estos fragmentos.

R.O. 8

(fragmento 1)

Ma. "¡Bien, vamos a continuar! A ver Raúl ¿esto es un cuadrado? ¡Acuérdate que el cuadrado tiene cuatro lados iguales, y esta figura tiene dos lados más grandes y dos chicos! ¡esto te pasa porque siempre estás distraído!, ¡vete a tu lugar!

() El alumno se retira a su lugar al fondo del salón evidentemente avergonzado; las duras palabras de la maestra lo lastimaron --son alumnos de 3er grado de escasos 8-9 años...

Ma. "A ver, ¿qué figura es?" (dirigiéndose a todos)

Aos. "¡Un rectángulo, un rectángulo!"

Ma. "¡Te diste cuenta Raúl!, a ver todos ¿las demás figuras están bien?"

- () El siguiente trabajo consistió en dividir las figuras en fracciones de $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$, $\frac{1}{6}$, $\frac{1}{7}$, $\frac{1}{8}$, $\frac{1}{9}$, $\frac{1}{10}$, les indica "cómo ustedes quieran hacerlo, tiene 15 minutos"
- () Transcurridos los 15 minutos, la maestra empieza a revisar el trabajo de cada alumno en sus lugares, llama la atención a Briseyda: "¡fíjate bien, si vas a dividir en nueve partes este rectángulo, cada parte debe estar igual a la otra!, se dirige a otro alumno: "¡Miguel, ninguna figura está bien fraccionada!... sigue recorriendo las filas y regañando a varios alumnos; en ningún momento les dice cómo hacerlo, en el rostro de los niños se dibuja el desaliento, observo a Raúl encogido en su asiento como queriendo desaparecer de la vista de la maestra... la maestra lo observa y se dirige hacia él, lo interroga: "¿Ya terminaste Raúl?"... Raúl no contesta, sólo le enseña su cuaderno con tres figuras fraccionadas y una comenzada, "te faltan dos, ¡apúrate! (le dice la maestra)

Aunque se ha criticado a los sistemas de categorías, para el análisis de la interacción entre profesores y alumnos y el autoritarismo pedagógico, podemos afirmar que el proceso de observación etnográfica y los indicadores obtenidos sobre los procesos de socialización que ocurren en el aula de los diversos grupos seleccionados, permitió establecer que en las prácticas educativas subyace la autoridad pedagógica obtenida por el profesor como resultado de la interacción como guía de la actividad constructiva de los alumnos, que le permite ejercer algún tipo de influencia en ellos; por otro lado, la aparición del autoritarismo pedagógico como patrón de conducta deviene del ejercicio deformado y excesivo del poder que ostenta el profesor y/o el desconocimiento de teorías del desarrollo evolutivo de los niños para conocer y comprender sus manifestaciones en la construcción de la representación del mundo, tanto en el aspecto físico como en el social.

4.3.6 Los eventos académicos y la practica, fomento y promoción de los valores

Uno de los propósitos centrales del plan y los programas de estudio es estimular las habilidades que son necesarias para estimular el aprendizaje permanentemente⁷⁵, lo que conduce a procurar que la adquisición de conocimientos esté siempre asociada con el ejercicio de habilidades intelectuales de la reflexión. Ardua tarea que en la práctica docente se traduce al trabajo cotidiano y a la realización de eventos académicos a nivel escuela, zona, sector, nivel estatal, cuya denominación cambia de acuerdo al sentido de los propósitos a alcanzar. Entre los más conocidos podemos destacar La Olimpiada del Conocimiento Infantil, El concurso para la Interpretación del Himno Nacional Mexicano, El Encuentro de Niños y Jóvenes Sinaloenses, El Encuentro de niños lectores y un proyecto: "La educación artística en el fortalecimiento del aprendizaje científico y humanista"; sólo por destacar algunos. Una breve síntesis de los propósitos de cada evento nos permitirá observar que en cada uno de ellos se busca evaluar los propósitos generales de la educación y/o los propósitos por asignaturas, fomentando la práctica, fomento y promoción de valores que subyacen en ellos.

□ Olimpiada del Conocimiento Infantil.

Propósito: Se aplicará un examen que integre conocimientos, hábitos, habilidades y actitudes, procurando guardar una proporción equilibrada entre estos ámbitos. Para ello se seleccionarán instrumentos y procedimientos idóneos, de acuerdo con las características y enfoque de las asignaturas.⁷⁶

□ XXI Concurso de Interpretación del Himno Nacional Mexicano.

Justificación: Por la importancia en la formación cívico, histórica y social de los educandos.

⁷⁵ SEP. Plan y programas de... Op. Cit. P. 13

⁸⁰Referencia a la Base Quinta: de la evaluación contenida en la convocatoria de la Olimpiada del Conocimiento Infantil 2002-2003

Fundamentación: El Plan y Programas de estudio para la educación primaria señala en uno de sus propósitos generales, la necesidad de que los niños: se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional.

□ **Encuentro de Niños y Jóvenes Sinaloenses.**

Propósito: Promover actitudes de participación y colaboración entre los alumnos que cursan la educación primaria, a partir de la elaboración y puesta en práctica de proyectos dirigidos a solucionar o inhibir problemáticas en el contexto áulico, escolar y comunitario.

□ **Noveno Encuentro de Niños Lectores.**

Propósito de la asignatura de Español: Propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa utilizando el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales.

Propósitos del encuentro:

- Favorecer los diferentes niveles de habilidades y destrezas que utilizan los alumnos para la comprensión lectora como recurso personal al plantearse y solucionar problemas de la vida cotidiana.
- Desarrollar estrategias didácticas significativas atendiendo la diversidad de textos durante el tratamiento de contenidos propiciando y apoyando el uso significativo del lenguaje.
- Utilizar formas diversas de interacción en el aula.

□ **Proyecto: “La educación artística en el fortalecimiento del aprendizaje científico y humanista”.**

Propósito: Que maestros y alumnos como parte de una formación integral: través de las actividades artísticas se vitalice el gusto y la comprensión de la Matemáticas, el Español (Lectura, Escritura y la Expresión Oral), las Ciencias Naturales y la Historia.

Fundamentación: El plan y programa de estudio de educación primaria a la letra dice que la asignatura de Educación Artística tiene como propósito fomentar en el niño la afición y la capacidad de apreciación de las principales manifestaciones artísticas: la música y el canto, la plástica, la danza y el teatro⁷⁷.

En teoría, todos estos eventos propician la práctica, promoción y fomento de valores que están inscritos en los fundamentos jurídicos e impresos en el Artículo 3º Constitucional y la Ley General de Educación. La observación etnográfica de dos eventos académicos como la Olimpiada del Conocimiento Infantil y El Encuentro de Niños Lectores se constituyen por sí mismos en categoría de análisis que cobran pertinencia al describir los sucesos ocurridos en cada uno de ellos. De manera contrastante cada evento se significó por ser diametralmente opuesto en la consecución de los propósitos que persiguen en tanto la práctica, promoción y fomento de valores.

En el siguiente fragmento se destaca el papel del docente en interacción con los participantes en el Encuentro de Niños Lectores, cuya principal característica es que no es una competencia o concurso, en todo caso es una demostración de las habilidades, actitudes y conocimientos, se presenta como una demostración de competencias que los alumnos han adquirido a través de la interacción con sus pares, la mediación del profesor y su entorno social. Recordando los propósitos del encuentro de favorecer los diferentes niveles de habilidades y destrezas que utilizan los alumnos para la comprensión lectora. Veamos.

R. E. 1

(fragmento 1)

() Después de realizar una dinámica de presentación que se llama “tejiendo la red”, que consistió en lanzarse una bola de estambre; quien la recibe menciona su nombre, lugar de procedencia y lo

⁷⁷ SEP. Plan y programa de estudio... Op. Cit. P. 141

que espera de esta convivencia. Al concluir la dinámica entre todos han tejido una red que sirvió para presentarse.

Apl. “¡A ver empezamos! Les voy a entregar un texto que nos habla de cosas muy interesantes, sólo que nadie lo va a leer hasta que yo se los indique”.

() El aplicador entrega una hoja volteada a cada uno de los 16 participantes... reitera que nadie la va a voltear... el maestro empieza por mostrar en la hoja un cintillo con colores: azul fuerte y tinto donde se lee “El Debate de Culiacán, Sinaloa a 22 de Abril del 2002” y pregunta: “¿De qué creen que se trata?”

Aos. “¡De una hoja de periódico! ¡de una noticia!”

Apl. (señala a una niña) “Carolina ¿qué me indica que es una noticia? ¿Cómo lo sabes?” **Aa.** (Carolina) “Por el nombre del periódico: El Debate”

Apl. “¡Muy bien!, además los periódicos dan noticias. Si yo les mostrara el encabezado de noticias ¿Creen ustedes que podríamos saber de que se trata?”

Ao. (Germán) Pudiéramos aproximarnos o a la mejor ¡atinarle!

Apl. “¿Están de acuerdo con Germán?”

(,,) “Sí, sí, sí” (contestan todos)

() El aplicador muestra el encabezado de noticia “Barco camaronero naufraga: rescatan a tres sobrevivientes”, la serie de preguntas que realiza el aplicador muestra el nuevo Enfoque del Español y el uso y manejo de las estrategias de lectura: anticipación, predicción e inferencias que el niño puede hacer a través de el título o imagen de un texto. Las preguntas que guiaron la comprensión del texto son: ¿de qué creen que trata la noticia? ¿cuántos pescadores componían la tripulación? ¿Cómo se llama el barco? ¿de dónde procede? ¿Cuántos pescadores componían la tripulación? ¿cómo se llaman los sobrevivientes?

- () La manera tan didáctica en que el aplicador permitió el rescate de las ideas principales, fomenta la práctica de valores tan importantes como la participación y la libertad de expresión. Transcurre una hora con estos ejercicios; la mayoría de los alumnos conocieron y comprendieron el contenido del texto periodístico y comprobaron que sus predicciones e inferencias eran correctas.

Otro de los propósitos de este evento es favorecer los diferentes niveles de habilidades y destrezas en los alumnos, además de utilizar formas diversas de interacción en el aula. El siguiente fragmento da cuenta de ello.

(fragmento 2)

- () La aplicación de materiales de evaluación continúa con el armado de rompecabezas, el maestro forma 5 equipos para esta actividad. El rompecabezas que arman cada equipo representa un planisferio con coordenadas para identificar en él a través de sus latitudes y longitudes: Países y sus actividades económicas, regiones naturales, etc. Esta actividad propició el trabajo en equipo, la colaboración, el compañerismo; además, evaluar la capacidad manual en el armado de rompecabezas, los conocimientos en el uso y manejo de mapas, la identificación de coordenadas como principios de ejes cartesianos y sobre todo las habilidades para la interpretación de instrucciones.

Como colofón, el propósito de la asignatura se cumplió, pues el evento propició el desarrollo de la competencia comunicativa al utilizar –alumnos y maestros- el lenguaje hablado y escrito durante todas las fases del evento.

(fragmento 3)

- () Continúan alumnos y profesor con una serie de actividades dinámicas para resolver lo mismo problemas matemáticos, que lectura en voz alta, un crucigrama, un cuestionario, festivo, participativo, cargado de emotividad. Simultáneamente en todos los grupos se llevan a cabo actividades similares que muestran la pertinencia de evaluar de esta forma, las habilidades, conocimientos, aptitudes y actitudes de los niños.

En contraste al evento anterior, la Olimpiada del Conocimiento Infantil cada vez pierde pertinencia en el propósito que establece la convocatoria: “Se aplicará un examen que integre conocimientos, hábitos, habilidades y actitudes, procurando guardar una proporción equilibrada entre estos ámbitos...” Por lo observado, el evento no propicia el fomento de valores como el compañerismo, la colaboración, el trabajo en equipo, mucho menos la interacción, por el contrario la rigidez del formato privilegia la competencia, el individualismo y arroja niños con sentimientos de frustración, pues sólo hay dos vencedores.

R.E. 2

(fragmento 1)

- () Lo extenso de la ceremonia no hacía más que aumentar el grado de nerviosismo que muestran los rostros expectantes de alumnos, maestros y padres de familia.
- () Terminada la ceremonia de inauguración, los niños son conducidos a una aula, donde cada uno de ellos se enfrenta a un compromiso, a un nuevo reto: dejar constancia de por que fueron seleccionados en la etapa de zona. La aplicación de instrumento de evaluación mostrará el nivel de conocimientos y habilidades adquiridos por estos niños en su tránsito por los seis grados de educación

primaria... los recibe una maestra designada por la Jefatura de Sector para aplicar el instrumento de evaluación.

- () La rigidez del formato que se emplea en este tipo de eventos no permite la interacción entre los niños, lo único que los identifica son los gafetes colocados a la altura del corazón... se leen: Edu Gadel, Ivana Cristina, José Luis, Brianda Nayeli, Yormeri, Javier...

La carga emocional en los niños es muy fuerte por la enorme responsabilidad que llevan a cuestas, lo que invita a reflexionar y preguntarnos ¿La Olimpiada, pretende realmente evaluar el logro de los propósitos educativos básicos, que muestre el perfil de egreso de estos alumnos? ¿Será tiempo de cambiar las formas de evaluar y adoptar otras nuevas donde realmente los niños interaccionen y muestren conocimientos, habilidades y actitudes como es el propósito de la educación integral?

(fragmento 2)

- () Los niños voltean a verse... están tensos, es fácil observar en sus rostros la angustia que experimentan, con seguridad por sus mentes pasan la serie de recomendaciones que les hicieron sus compañeros, maestros, el director, sus papás... la voz de la maestra aplicadora los saca de sus pensamientos, menciona su nombre, enseguida el nombre de cada uno de ellos y les va entregando su examen y la hoja de respuestas; las instrucciones:

Apl. "Lean con cuidado cada una de las preguntas, no pueden utilizar calculador, ni diccionario, guarden sus cuadernos y libros; llenen con cuidado el paréntesis correspondiente a la respuesta correcta... no volteen a copiar a su compañero, la prueba es individual, si tienen dificultad con alguna pregunta que les parezca difícil, déjenla para después... tienen dos horas para contestar su examen... éxito"

- () con estas palabras se inicia una competencia que va más allá de esa aula, tiene que ver con el prestigio de la escuela que representan, con el trabajo de los docentes, con la posibilidad de competir a nivel estatal y con la etapa nacional para obtener el viaje a México; tiene que ver con que fueron imbuidos del ánimo de que “son los mejores”.

La promoción y fomento de valores en eventos como el descrito privilegia la aparición de lo que expresa la escuela fenomenológica con respecto a la bipolaridad que existe entre los valores: a cada valor se opone su antivalor: triunfo-derrota, compañerismo-individualismo, convivencia-competencia, etc.

(fragmento 3)

- () En 23 niños y niñas están depositadas las esperanzas de un número indeterminado de supervisores, directores, maestros, padres de familia, sus compañeros alumnos, ellos están concientes de la enorme responsabilidad de obtener un buen resultado a uno de los dos lugares en disputa. El ambiente que se respira en los pasillos, en las jardineras, en las mesas dispuestas para atender a los visitantes, es de tensión y expectación.
- () por fin se dan a conocer los resultados; es evidente los rostros de alegría de los ganadores y por otro lado, los rostros tristes y llenos de frustración de niños y maestros que no lograron buenos resultados... la entrega de unos pequeños regalos para todos los participantes no logra cambiar el desánimo de los niños.

Lo sucedido en eventos tan contrastantes como “El Encuentro de Niños Lectores” y la Olimpiada del Conocimiento Infantil nos lleva a establecer que debemos impulsar eventos donde las formas de interacción conlleven a la práctica, fomento de valores que se promueven en las distintas asignaturas del plan y programa de estudios de educación primaria e intentar cambiar formatos tan rígidos e inadecuados como el de la Olimpiada del Conocimiento Infantil.

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN TEÓRICA Y CONCLUSIONES

5. 1 Discusión teórica

La construcción de categorías de análisis alrededor del objeto de investigación nos permite exponer en el presente capítulo, desde un enfoque general e integral, el análisis de los procesos de socialización para la práctica, promoción y fomento de valores inherentes a la práctica docente en los grupos sujetos a la investigación. Para ello nos hemos sustentado con algunos referentes teóricos que determinan el propio proceso de investigación y que facilitan ubicar el hacer y el pensar de los profesores y alumnos en el marco de una concepción teórica que señala con precisión sus formas de interacción didáctica en el aula.

Los resultados del proceso de investigación en los grupos observados nos posibilita expresar, en primer término, que lo que se observa en las prácticas de los profesores es contrastante: algunos aún se erigen como el centro de la actividad en el aula (magistrocentrismo), lo que impide la interrelación con sus alumnos; por otra parte, la mayoría de los docentes se constituyen en guía de la actividad constructiva del alumno.⁷⁸

El contraste es manifiesto cuando, por un lado, el rol protagónico y de control que ejerce el profesor se constituye -quizá- en el principal obstáculo para guiar e impulsar la actividad de sus propios aprendizajes a los alumnos, limitándolos a ser receptores de un conocimiento preelaborado, sin que llegue el alumno a comprender la naturaleza intrínseca del conocimiento para asignarle significatividad, que le permita una mayor interacción con los contenidos y la incorporación de nuevos esquemas a sus estructuras cognitivas; lo anterior sin mencionar que en su práctica pedagógica no promueve, ni

⁷⁸ Referencia a una de las tres coordenadas teóricas de la nueva conceptualización de la interacción profesor-alumno, expresada por César Coll e Isabel Solé en el texto: "La interacción profesor - alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje"

estimula las habilidades intelectuales y de reflexión que están asociadas al conocimiento y conllevan al aprendizaje permanente.

En esta perspectiva, la participación del alumno es acrítica, sin motivación alguna para participar activamente en el proceso de aprendizaje; el docente aprovecha “la dependencia que el alumno muestra (“respeto unilateral”, en términos de Piaget) para inculcarle sus propias acciones en temas controvertidos no es otra cosa que una forma de adoctrinamiento o manipulación...”⁷⁹ Pero también nos conduce a pensar que el docente no aplica o desconoce teorías del desarrollo de los procesos de evolución cognitivo, del desarrollo de razonamiento del juicio moral o los procesos de mediación socio-cultural, lo que le impide entender la naturaleza del niño.

Los procesos de enseñanza centrados en el profesor tienen otras implicaciones que derivan en el incumplimiento de los enfoques y propósitos de la educación primaria y por ende en lo establecido en el Art. 3º Constitucional y la Ley General de Educación. En el tratamiento de contenidos programáticos, más allá del conocimiento subyacen todo tipo de valores que se constituyen en las estructuras para la formación integral de los educandos. Garantizar que los niños se formen éticamente, conozcan sus derechos y deberes, practiquen los valores en su vida personal y se reconozcan como parte de la comunidad nacional son entre otras tareas, acciones que el docente debe estimular e impulsar en sus alumnos.

Habría que destacar que en la práctica cotidiana, el docente privilegia la adquisición de conocimiento y algunas habilidades de reflexión, dejando pasar la oportunidad de abordar los contenidos programáticos que favorezcan el fomento de valores que subyacen en ellos, lo que establece una distancia entre el “deber ser” que se expresa en el plan y programas de estudios, y el “ser” reflejado en los procesos didácticos que se desarrollan en las aulas. Estos contenidos y la naturaleza de cada asignatura integran una serie de

⁷⁹ TRILLA, Jaume. “Clase de valores y cuestiones controvertidas”, en: *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Papeles de pedagogía N° 6. 1992. p.160

competencias básicas, habilidades y valores que permiten al educando continuar su aprendizaje permanente y con independencia dentro y fuera del contexto escolar.

En este sentido, la Coordinación Estatal de Actualización del Maestro en Sinaloa (CEAM), en unión con la Subdirección de Educación Primaria, convocó a un valioso equipo de académicos que elaboraron una guía para analizar los materiales educativos que oriente la recuperación de las formas de intervención pedagógicas para la promoción de valores en la escuela, buscando estimular la participación responsable de los maestros para cumplir los propósitos educativos. Al inicio de este ciclo 2002-2003, a nivel estado se desplegó una intensa actividad de capacitación a equipos de asesores de sector y zona escolar, supervisores y directores de escuela en un Curso-Taller denominado “La formación de valores en la escuela primaria” y realizado a través de los Talleres Generales de Actualización (T.G.A.), en cursos en “cascada” nivel por nivel, concluyendo con la capacitación en cada escuela a los colectivos de docentes por parte de los directores. Han transcurrido 7 meses y el impacto formativo aun no se percibe, hay renuencia y cierta resistencia al cambio actitudinal en los profesores. Por ello, aventuramos una hipótesis: la formación en valores no debe ser decretada, debe surgir como un imperativo –necesidad- de los profesores, donde el docente debe conciliar tres lealtades fundamentales⁸⁰:

- 1° Consigo mismo, como persona que tiene sus propias convicciones y valores.
- 2° Con los padres de familia, como delegado de quienes ponen en sus manos una parte importante de la educación de sus hijos, y;
- 3° La lealtad del maestro con respecto al Estado.

Lo que implica que el docente debe revisar y reflexionar sobre su rol como profesor, específicamente lo relativo a sus creencias morales y sus sistemas de valores, ya que

⁸⁰ SEP. Programa Nacional de Educación. 2001-2006. México, SEP. p. 45

muchas de las interacciones entre maestro y alumnos tienen una dimensión moral⁸¹; sostenemos que el docente debe ser modelo o ejemplo, no necesariamente un dechado de virtudes, pero sí con la capacidad para hacer de la pregunta un arte, para crear una atmósfera positiva, para desarrollar la conciencia social en los niños; es decir, lo que Muriel Ladenburg y Richard Hersh denominaron: modelos de interacción social que lleven al educando a su desarrollo moral. Lo observado en las aulas, donde el docente interactúa con sus alumnos, brindándoles respeto, confianza, libertad y otros valores que el docente posee y transmite, son pequeños esbozos de una práctica que adquiriría mayor significatividad si desarrollara e impulsara las potencialidades de cada alumno, haciendo mejor uso de la mediación implícita en la interrelación que efectúa con ellos.

Luego entonces, en la enseñanza como medio del proceso didáctico, el profesor y el alumno deben constituirse en diadas en interacción permanente que posibiliten la práctica, promoción y fomento de valores como resultado de la interacción pedagógica.

De las observaciones etnográficas realizadas en los procesos didácticos desarrollados en las aulas, se puede inferir que el docente -en su mayoría- desconoce o no le da la importancia que tiene la aplicación de teorías y metodologías axiológicas y un pleno conocimiento de las etapas de desarrollo cognitivo o la aplicación de teorías del desarrollo socio-cultural por las que transitamos los seres humanos; esto nos conduce a otro aspecto de análisis del presente trabajo: el desconocimiento teórico metodológico sobre valores (Teorías axiológicas) en los docentes, observado en su accionar pedagógico y expresado en las entrevistas. La perspectiva teórica empleada en esta investigación se basa en los marcos de referencia que nos brindan Jean Piaget y Lawrence Kohlberg para conocer los niveles de razonamiento moral que recorren los niños y los estadios que determinan su nivel de moralidad, además del respaldo teórico de Lev S. Vygotski que considera a la educación como un proceso social consustancial o propio al desarrollo humano, donde la

⁸¹ Cita de Hersh al atribuirle dimensión moral al rol del profesor

construcción del conocimiento se logra en interacción o en cooperación social con otros niños, con adultos u otros niños de diferentes edades.

La no aplicación de teorías y métodos axiológicos en las prácticas pedagógicas de los maestros de la muestra, son observables. Habría de reconocerse que en algunas prácticas observadas, la mediación del profesor se enfocó a la relación alumno-contenidos, matizados con actitudes personales de respeto a las individuales y posibilidades de los alumnos, resultando evidente que el fomento de valores no obedece al tratamiento de teoría y métodos axiológicos, sino al ejemplo personal. Por otro lado, las actitudes autoritarias e impositivas de algunos docentes tienen que ver con prácticas carentes del conocimiento de las etapas de desarrollo cognitivo y afectivo que construye el niño en su interacción con los demás y en un proceso de interiorización e internalización.

La práctica, promoción y fomento de valores se sustenta en los principios de la interacción social que pone al niño en contacto con gente de distintos niveles de desarrollo moral, el profesor debe lograr un desequilibrio cognitivo en el niño quien al tratar de asimilar la nueva información, tiene que alterar su actual estructura de pensamiento para acomodar una nueva estructura de pensamiento (equilibrio). Estos son los principios básicos que elaboró Piaget para explicar los procesos del desarrollo cognitivo; Kohlberg toma estos principios para explicar cómo tarde o temprano se produce el paso al siguiente nivel de razonamiento moral⁸²; por otro lado, el conocimiento de los procesos de mediación que ocurre entre el profesor y los alumnos y del alumno con sus pares, debe conducirnos al establecimiento de prácticas pedagógicas de gran significatividad para la adquisición de conocimientos, destrezas, habilidades y valores.

La mayoría de los docentes observados, si bien en su práctica no están inmersos en el tratamiento de valores de manera específica, logran a través de su práctica pedagógica y

⁸² HERSH, H. Richard. "El desarrollo del juicio... Op. Cit. p. 53

el ejemplo personal, fomentarlos y promocionarlos. La tarea del educador en la formación de los niños implica desarrollar o cultivar un cierto grado de solicitud y de tacto pedagógico en su convivencia con niños⁸³. La sensibilidad pedagógica del profesor es un buen principio para crear en el aula una atmósfera de respeto, compañerismo, confianza, interacción, colaboración, trabajo en equipo como valores esenciales para la formación integral de los niños. La importancia que adquiere el docente en esta interrelación se ve reflejada cuando adquiere y mantiene el rol de guía de facilitador, de ejemplo a seguir, es cuando ocurre una identificación de valores compartidos o como lo expresa Piaget "la base del intercambio social se produce cuando hay reciprocidad de las actitudes y los valores entre el niño y otras personas"⁸⁴.

Bajo la perspectiva de la sensibilidad pedagógica y el sistema de relaciones mutuas que se establece entre los niños y los maestros, podemos considerar que la formación de valores en los niños ocurre de manera natural, reconociendo que los valores que comparte están mediados por un sentido de disciplina, entendido como relaciones de afecto entre dos o más personas, es decir el docente obtiene y se erige en autoridad pedagógica. Por el contrario, cuando el docente basa su "práctica pedagógica" en una "disciplina" que generalmente se manifiesta mediante el dominio del miedo; este tipo "de la administración del miedo es una falsa disciplina"⁸⁵, que convierte el accionar del docente en "autoritarismo pedagógico", que se traduce en conflicto, rebeldía, sumisión o conformismo en los alumnos. Como una constante digna de revisarse es que los docentes que incurrieron en esas prácticas llenas de lo que denominamos autoritarismo pedagógico son maestros con más de 30 años de servicio docente.

Finalmente, si partimos de la base que la escuela como espacio de socialización, institucionaliza la promoción y fomento de valores respondiendo a la demanda y exigencia social de capacitar y desarrollar en los educandos las habilidades necesarias

⁸³ VAN, Manem, Max. "El tacto en la enseñanza... Op. Cit.p. 193

⁸⁴ BARRY, J. Wadsworth, "El desarrollo afectivo: la aparición de la reciprocidad ... Op. Cit. p. 88

⁸⁵ Alusión que realiza Van Manem para caracterizar al mal maestro.

para incorporarlo al aparato productivo, y obedece también a la necesidad del Estado de organizar el consenso social y a las diversas expectativas que el tejido social genera en relación a los ámbitos escolares; deberemos convocar a los padres de familia y a la sociedad en su conjunto a compartir la responsabilidad de formar a nuestros niños y jóvenes. En esta perspectiva el proceder didáctico metodológico del docente en la enseñanza, se constituye como uno de los elementos que caracterizarían su labor pedagógica, dando sentido y énfasis al aprendizaje cooperativo, al trabajo colaborativo, al trabajo en equipo que se convierta en la respuesta al individualismo que se empieza a configurar como "valor" en una sociedad competitiva que determina para su sobrevivencia otro tipo de valores.

5.2 CONCLUSIONES

Al enfocar como objeto de investigación, los procesos de socialización de los valores en la escuela primaria, nuestra inquietud se orientó al deseo de acercarnos al conocimiento de las formas de interacción y de las estrategias didácticas que utiliza el maestro para llevar a cabo su práctica pedagógica y cómo fomenta la práctica de valores en interacción con sus alumnos.

Podemos destacar que los objetivo planteado en nuestra investigación se lograron alcanzar, ya que el trabajo realizado nos permitió escudriñar y estudiar la práctica docente de los profesores del 2º y 3º nivel de educación primaria en la muestra determinada metodológicamente. Conocer, comprender y explicar a través de categorías de análisis, los procesos de interacción y socialización didácticos y metodológicos empleados por el docente para el fomento y promoción de valores, fueron elementos importantes para analizar a la luz de los procesos de intercambio social lo que ocurre en el ámbito escolar. De igual manera, permitió determinar el grado de desconocimiento en el empleo de teorías y metodologías axiológicas en la acción pedagógica de los docentes observados; así como explorar en que dimensión se concretan en el ámbito escolar los valores que subyacen en los contenidos programáticos.

La pertinencia de destacar que los supuestos hipotéticos que fundamentan el trabajo de investigación, cobraron sentido en las observaciones etnográficas realizadas. El análisis de los datos recabados nos permitió jerarquizar la recurrencia de hechos en las interacciones que suceden en estos espacios de convivencia e intercambio social que representa la escuela. nos permitió la construcción de categorías de análisis como producto de las prácticas pedagógicas ocurridas en el aula, destacando en gran medida la correspondencias con el marco conceptual hipotético que sustentó la labor de la indagación.

Para precisar los elementos mencionados, que expresan el logro de los objetivos y del desarrollo de la labor de investigación en torno al objeto de estudio, nos permitimos exponer las siguientes unidades analíticas, como elementos concluyentes de la investigación educativa efectuada con los profesores de 3° a 6° de educación primaria:

- 1.- La práctica, promoción y fomento de valores tiene como elementos estructurales la interacción educativa y los procesos de socialización que ocurre entre profesor y alumnos. Estos elementos se conceptualizan en la construcción del esquema valoral y cobran sentido en el contexto escolar y con mayor intensidad en el aula, donde se entreteje una red de intereses e intercambios, se comparten y construyen valores entre los participantes del hecho educativo.
- 2.- La práctica pedagógica y el ejemplo personal propician el fomento y promoción de valores. Aun cuando la práctica docente no esté orientada a la promoción y fomento de valores, el ejemplo personal es el hilo conductor que une a los afectos, intereses, aptitudes, actitudes (valores) y el desarrollo de las potencialidades de los alumnos.
- 3.- El desconocimiento teórico metodológico sobre axiología en el profesor es un importante obstáculo para la formación integral de los educandos; el docente desconoce o no aplica teorías del desarrollo evolutivo para comprender los niveles y estadios de

razonamiento moral que sucede en los niños, por lo que no alcanza a comprender cómo discrimina e incorpora juicios de razonamiento que estructura su sistema de valores.

4.- El tratamiento de contenidos programáticos de cualquier asignatura propicia el fomento y promoción de algunos valores que subyacen en ellos. Destacando que algunos dejan pasar la oportunidad de fomentarlos al atenderlos sólo como conocimientos.

5.- El comportamiento de los profesores observados es contrastante, algunos en su práctica se erigieron como autoridad pedagógica, demostrada por el tipo de influencia que ejerce con quienes interactúa, propiciando el fomento y promoción de valores al actuar de guía e intermediario en la actualidad constructiva de sus alumnos en la asimilación de conocimientos, habilidades y actitudes; por otro lado, se observó al docente que ejerce de manera exacerbada y excesiva el “poder” que le otorga su posición, empleando para ello lo que investigadores denominan la administración del miedo en contraposición al respecto, la confianza y la dignidad como valores intrínsecos a fomentar en el alumno.

6.- Los valores se promocionan y fomentan a través de eventos académicos que tienen como propósito fundamental la convivencia, el compañerismo, la colaboración, el trabajo en equipo para resolver problemas educativos a través de la demostración de competencias básicas, conocimientos y actitudes adquiridos por la mediación del profesor, la interacción con sus pares y su relación con el entorno social. Por otro lado eventos como los concursos o competencias que privilegian el individualismo –Olimpiada del Conocimiento Infantil- deberán ser revisados y analizados a la luz del fomento y promoción de valores que propicien el esfuerzo colegiado y el aprendizaje cooperativo.

7.- Los valores son convencionales, pero la construcción del esquema valoral es individual. Los sistemas de valores pueden o no ser compartidos por los grupos sociales, desmintiendo la tesis de que valores y normas crean culturas.

8.- La mayoría de los docentes utiliza un discurso de conocimiento sobre valores como conductas y pautas de comportamiento producto del consenso social y reconocen la crisis de valores existente, pero en su práctica cotidiana no los practican, fomentan o promocionan, dándole a su accionar preferencia a la asimilación de conocimientos.

BIBLIOGRAFÍA

- **ARDOINO, Jacques.** “La formación de investigadores en educación”. Versión original a publicarse en el texto del comité de conferencias magistrales del Congreso Nacional de Investigación Educativa. 1995. (tr. Patricia Ducoing)
- **BARRY, J. Wadsworth.** “El desarrollo afectivo: la aparición de la reciprocidad y de los sentimientos morales”, en: Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo, Ed. Diana, México, 1991.
- **BOURDIEU, Pierre.** Cosas dichas..., Ed. Gedisa, Buenos Aires, 1988.
- **BUXARRAIS, Rosa María y otros.** La educación moral en Primaria y Secundaria: Una experiencia española. Ed. Luis Vives, 1ª Edición, SEP. Cooperación española, México. 1997.
- **CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.** Aula Santillana, Madrid, 1997
- **COLL, César, Palacios, Jesús y otros.** El desarrollo psicológico y la educación II. Ed. Alianza, España, 1990.
- **COLL, César y SOLÉ, Isabel.** “La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje”, en: Desarrollo psicológico y educación II, Ed. Alianza, España, 1990
- **DURKHEIM, Emile.** La educación como socialización. Ed. Sígueme, Barcelona, 1976.

- **GARCÍA, Susana y VALLENA, Lilliana:** “Una perspectiva teórica para el estudio de los valores”, en: Antología Básica. La formación de valores en la escuela primaria. SEP-UPN, México, 1992.
- GEERTZ, Clifford.** La interpretación de la cultura. Ed. Gedisa, México, 1987.
- **HERSH, H. Richard.** “El arte de la educación moral: el rol del profesor”, en: El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg, Editorial Narcea, Madrid, 1988
- **MARTÍNEZ, M. Miguel.** Fundamentos teóricos de la metodología etnográfica. Ed. Trillas, México, 1994.
- **NOYOLA, Gabriela.** Modernidad, disciplina y educación. Ed. UPN, México, 2000.
- **PASCUAL, V. Antonia.** “La educación en valores desde la perspectiva del cambio” en: Clarificación de valores y desarrollo humano, Ed. Narcea, Madrid, 1988
- **RIOS PÉREZ, José Abelardo.** “La Micro etnografía una aproximación metodológica apropiada para el estudio y transformación de la práctica educativa”, en Revista Pedagógica. Núm. 3. UPN, Sinaloa, Septiembre de 1991.
- **ROCKWEL, Elsie.** La relación entre etnografía y teoría de la investigación educativa. DIE-CINVESTAV-UPN, México, 1980.

- **SEP.** Plan y Programa de Estudio. Educación Primaria. México, D.F. 1993.
- **SEPyC-CEIDES-SIMAC.** Familia, Valores. Escuela. Exploración del esquema valoral de la comunidad escolar de Primaria y Secundaria en Sinaloa. Culiacán, Sin., México, 1999.
- **SEPyC.** Curso Estatal. “El desarrollo de talento, creatividad y valores”. Culiacán, Sin. 1998.
- **SEP-UPN.** Antología: La formación de valores en la escuela primaria 1ª Edición, México, D. F., 1997.
- **TRILLA, Jaume.** “Clase de valores y cuestiones controvertidas”, en: El profesor y los valores controvertidos: Neutralidad y beligerancia en la educación. Papeles de pedagogía N° 6, 1992.
- **VAN MANEM, Max.** El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Ed. Paidós, Barcelona, 1998.
- **VYGOTSKI, Lev, S.** Obras escogidas. Ed. VISOR, México, 1995.
- **WOODS, Peter.** La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Ed. PIADOS, Barcelona, 1987
- **www. aldea global.com. ar/.** Biografía: Lev. S. Vygotski, 2002