



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 094 D.F. CENTRO

**LOS VALORES PARA UNA
EDUCACIÓN MÁS HUMANA
Y SIN EXCLUSIÓN**

PROYECTO DE INNOVACIÓN

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN EDUCACIÓN

P R E S E N T A :

MARICELA FLORES CRUZ

ASESOR DE PROYECTO: M. en C. MARICELA NUÑEZ VAZQUEZ

MÉXICO D.F.,

NOVIEMBRE 2006

PRESENTACIÓN

La formación previa que tengo antes de iniciar la Licenciatura en Educación es el Bachillerato Tecnológico en Puericultura, el cual tiene la modalidad bivalente, esto es, obtuve el título de Técnico Profesional en Puericultura y a la vez el certificado de Bachillerato Tecnológico en esta especialidad.

Los elementos de mi formación previa a la Licenciatura en Educación son:

1.-Elemento cultural.- Es aquel que recibí en este proceso previo a la Licenciatura en Educación, el cual me permitió obtener un bagaje de conocimientos, que me permitieron y a la postre me permiten comprender las diversas transformaciones que se han generado en el mundo actual.

2.-Elemento social.- Ha sido muy importante en mi persona ya que me ha permitido conocer e interactuar con la sociedad en su conjunto, y en su momento ha generado en mí un interés por aprender más.

3.-Elemento ético.- Toda carrera ya sea técnica o profesional está provista de una ética profesional la cual es muy importante profesar, ya que ésta nos dicta como conducirnos en nuestro ámbito laboral.

4.-Elemento profesional.- Es muy importante desenvolvemos en forma profesional, ya que esto habla bien de uno como profesionista, obteniendo las habilidades, destrezas y actitudes propias para desarrollar nuestra actividad y lograr con esto la competencia laboral requerida en nuestras actividades de trabajo.

Los elementos que he obtenido de la Licenciatura en Educación hasta el momento son:

1.-Elemento cognitivo.- Considero que con los esquemas cognitivos previos que tenía me han permitido en gran medida comprender los conocimientos que me han impartido en la Licenciatura, y lo más importante he tratado que estos sean significativos, comprendiendo que lo que uno aprende debe ser a largo plazo, aplicándolo no sólo en nuestra labor docente, sino también en nuestra vida cotidiana y futura, esto es lo que considero como una función primordial de la educación, que sea un proceso transformador en el bienestar social del hombre.

2.-Elemento motivacional.- Con lo aprendido hasta el momento es importante motivar al alumno, aprender a sensibilizarlo, sin presionarlo, que él genere su propio conocimiento para que el proceso enseñanza-aprendizaje sea lo más agradable posible y con esto él se sienta motivado para aprender y aplicar lo que está generando por sí solo, no sin olvidar que yo como educadora soy la guía o la facilitadora del conocimiento.

3.-Elemento práctico.- Con la adquisición de los conocimientos y motivación que propicie en el alumno es importante que él descubra sus habilidades, destrezas y actitudes, por lo tanto , al aplicar el niño lo aprendido, ya sea manual o verbal, será práctico al hacerlo que no rebusque la manera de hacerlo sino que sea de forma natural, es pertinente que las autoridades educativas tomen en cuenta las competencias laborales adquiridas por los alumnos ya que éstas formarán parte integral de su desarrollo educativo.

Creo que la principal innovación de este proyecto es:

La formación en valores de las educadoras de lactantes, maternal y preescolar que coadyuven en su formación integral.

INTRODUCCIÓN.

Los niños de educación básica, al concluir sus estudios no logran alcanzar un nivel deseado u óptimo de conocimientos o aprendizajes. La falta de un compromiso real sin condiciones por parte de las maestras, debido a los escasos valores y actitudes deficientes de servicio, hace que las maestras carezcan de un interés hacia la educación de los niños; existiendo una marcada falta de formación carente de sensibilidad y de su compromiso de servicio; por lo que se hace necesario en primer lugar, una investigación enfocada a la adquisición y transformación de valores y actitudes de estas personas cuyo papel es fundamental en la educación de estos niños, un curso que ofrezca al mismo tiempo una identidad profesional y una sensibilización de la responsabilidad social que encierra el papel de las maestras.

Las exigencias del mundo contemporáneo en materia de educación están muy por encima de los resultados hasta ahora alcanzados por nuestro modelo educativo; la globalización mundial y el neoliberalismo como una forma normal del comportamiento económico de las naciones nos vienen a reiterar la necesidad urgente de formar a personas conscientes de un compromiso social y educativo que encierra esta tarea de formar a personas capaces de enfrentarse a los retos de un mundo globalizado, en donde la tecnología, las telecomunicaciones, la medicina, y la informática avanzan a una velocidad impresionante. Es muy importante poner atención a los valores tanto universales como propios de la cultura de la región, ya que contribuye a la formación de personas más responsables y comprometidas consigo mismas y con los demás, sobre todo con el medio que los rodea, el ecosistema; ya que en la actualidad en distintas partes del mundo y de nuestro país la naturaleza está expuesta a constantes peligros.

Ya debemos, si es que no lo hemos hecho, ubicar el papel fundamental de las maestras ante esta tarea de formación en valores y actitudes, mediante la implementación de una investigación sobre *Los valores para una educación más*

humana y sin exclusión, que sea permanente en el ciclo escolar, en donde se les dé elementos que faciliten su propia formación y la formación de sus educandos, coadyuvando con ello su formación integral, conscientes de la realidad nacional, y los retos que representa un mundo globalizado y neoliberal, que permita formar a personas más libres y conscientes de las necesidades reales del ser humano en la actualidad.

Educar, por tanto, tiene una dimensión axiológica, valor sobre lo que nos parece adecuado y diferenciarlo de lo que no lo es; de buscar lo que hace mejores a las personas y seres más dignos, lo deseable, lo que debería ser con sentido de trascendencia más allá de lo insustancial y pasajero.

Por otro lado, estamos siendo protagonistas de una sociedad que, con demasiada frecuencia, se manifiesta débil en sus creencias y convicciones, vacilante ante la vida, con escasa fe en las instituciones educativas, poco decidida a definirse y comprometerse haciendo del relativismo y del individualismo su manera de vivir, por ello, se pretende recuperar una educación en valores, para los niños de maternal dándole un sentido y un porqué y para qué con respeto, dignidad y aprecio hacia sus propias personas y hacia los demás.

¿Qué podemos hacer las educadoras con los grupos de maternal de la Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil N° 47? ¿Qué nos corresponde? ¿Qué respuesta se espera de nosotras? En primer lugar, podemos empezar por hacer un examen de conciencia y darnos cuenta de que en realidad nos hemos preocupado en demasía por el cronograma de actividades académicas, por el saber y el saber hacer de los niños de maternal en términos de competencias intelectuales, pero hemos descuidado el saber ser, el saber actuar y convivir que se expresa en normas de comportamiento, valores y actitudes ante uno mismo y ante los demás.

Una educación integral basada en el enfoque exhortativo en el cual no se puede descuidar el desarrollo de las cinco formas de inteligencia: racional, emocional, moral, social y trascendente; ya que las habilidades del pensamiento, las

habilidades emocionales, las valorativas, las cuestiones espirituales y las sociales son necesarias para saber estar consigo misma y comprometerse con las demás a través de la vivencia de actitudes y valores, así como el cumplimiento consciente y asumido de determinadas normas o pautas de comportamiento.

El componente ético, es parte fundamental del universo axiológico el cual nos habla de lo intelectual, lo afectivo, lo social, lo moral, lo estético, lo religioso, lo físico y de la economía de cada persona han de desarrollarse de la misma manera y con la misma intensidad con la que nos preocupamos por las habilidades cognitivas, el pensamiento matemático, los argumentos lógicos, la capacidad lingüística y el lenguaje de la informática.

Si preparamos para la vida, para saber elegir lo que es bueno y conveniente ¿no es todo ello un proceso continuo de valoración, de decidirse por algo y de renunciar a otras cosas? Educamos para el desarrollo social, para la solidaridad, la libertad, el amor, para el respeto hacia el hombre y la mujer, hacia la vida en todas sus manifestaciones, pero también para el desarrollo y crecimiento personal, para la autoestima y la autonomía, en fin, para la realización personal y para una mejor calidad de vida.

Por lo tanto, la educación en valores tiene relación intrínseca en la formación de los niños que estamos formando de tal manera que contribuimos en su formación integral.

CAPÍTULO I

MARCO MORAL-FILOSÓFICO.

1.1.- Educación.- Etimológicamente se deriva del latín educare que significa conducir, guiar, orientar; y de educare que significa hacer salir, extraer, dar a luz.

Primeramente para definir el concepto de educación, existen dos grandes corrientes planteadas por la sociología de la educación, que son: **a) el funcionalismo**¹ que la concibe, considera a la sociedad integrada armónicamente y el papel de la educación es el de regular ese equilibrio funcional, contribuyendo a determinar el rol que cada sujeto va a desempeñar en la sociedad, ya que el sujeto debe adaptarse a ella pues ésta es inamovible, este enfoque centra su análisis en problemas relativos a la interacción de profesores y alumnos en el aula y en la organización funcional de la escuela dejando de lado la consideración del poder, de la ideología, de la política y del contexto en la educación; **b) el materialismo histórico**² reconoce la lucha ideológica de clases y la posibilidad de transformación de la sociedad, por lo que considera primordial la política en la educación, por lo que apunta a la reflexión y concientización de docentes y alumnos.

¹ Los funcionalistas sugieren que deberíamos empezar con un análisis lógico del concepto de sociedad y preguntarnos qué ocurriría si una sociedad -grande o pequeña, simple o compleja- ha de sobrevivir y desarrollarse. Obviamente, dicen, esta sociedad debe reclutar nuevos miembros a medida que desaparecen las viejas generaciones. Debe alimentarlos y vestirlos. Debe existir un lenguaje común y debe haber algún grado de acuerdo con respecto a los valores básicos entre los miembros para evitar el conflicto abierto. Por tanto, si una sociedad ha de desarrollarse tiene que resolver determinados problemas. www.arnoldoaquila.com

² El materialismo histórico es la filosofía de la historia del marxismo-leninismo. La tesis central marxista de esta parte de la filosofía es: "No es la conciencia de los hombres la que determina su ser, sino que, al contrario, es su ser social el que determina su conciencia." Pero si el ser social determina la conciencia social, ¿para qué la Revolución? Porque sucede que la Revolución es un acto de la conciencia social para transformar el ser social. www.psicología.com

Desde el materialismo histórico, la educación se considera como un proceso permanente (que dura toda la vida), social e históricamente determinado que implica el desarrollo armónico e integral del ser humano.

Justamente esta integridad es la que incorpora esa formación en valores que permitan al sujeto tener una actitud favorable para sí mismo, para el grupo de pertenencia y para la humanidad en términos del bienestar y, conservación de la especie humana.

La educación es además, un medio vital y permanente de cambio y evolución, que capacita al individuo para el uso de la inteligencia, la razón y los valores. Si bien hay que preservar la historia y las tradiciones, igualmente debe extenderse la visión educativa hacia nuevas opciones, sobre todo buscando el desarrollo integral del hombre y su comunidad. Es decir, buscar un equilibrio entre el conocimiento técnico y la formación cultural.

Las funciones de la educación, son cuatro básicamente: **conservadora** (de la especie humana); **socializante** (para integrarse al grupo de pertenencia), **reproductora** (para mantener el sistema político-social y económico imperante, a través de la introyección de la ideología dominante) y **transformadora** (para posibilitar el cambio hacia una sociedad más justa).

Desde esta perspectiva, las maestras deberán ubicar a la educación tanto en la función conservadora como en la transformadora, para lograr un mejor resultado en el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

1.1.2.-REFLEXIONES PARA LA EDUCACIÓN.

1.1.2.1.- Carácter moral de la acción educativa.

La profesionalización de las maestras implica asumir un compromiso social y una obligación moral con la comunidad con la que trabajan y que, por lo tanto, requieren de tener conciencia del papel que juega en la promoción de los valores como parte de ese compromiso.

La relación existente entre la educación y la moral, a partir de que la educación es considerada un bien moralmente deseable y que existe una estrecha relación entre el saber, las actitudes y los valores en esta práctica educativa y que parte de la reflexión de los educadores debe girar en torno a esos valores, lo que implica la revisión de las intencionalidades educativas más allá de los aspectos cognitivos.

La práctica educativa es básicamente una acción. Una acción se describe como un comportamiento voluntario con intenciones que llevan a realizar deseos, finalidades e intereses.

La pregunta fundamental es ¿el para qué de la acción?

Porque para tener conciencia de la intencionalidad se debe ubicar que está conformada por una dimensión personal, una cultural y una normativa (social e institucional).

Los sujetos están en permanente conflicto interno debido a la tensión ocasionada por el plano personal y el plano normativo. Generalmente se prioriza el normativo.

El conocimiento de la intencionalidad da significado a la acción y el que se tenga un significado favorece la realización de la acción. La acción resulta de dos filtros:

restricciones físicas, económicas, sociales, legales, psicológicas, institucionales; y creencias y motivos personales.

Querer y saber se entrelazan ya que lo que creemos valioso explica la acción y modifica el pensamiento y la acción a su vez explica y modifica el pensamiento y por lo tanto lo que creemos valioso.

El punto medular es reflexionar en torno al carácter moral de la acción. Ya que la educación es considerada como un bien moralmente deseable, por lo tanto tiene un carácter esencialmente moral y valoral.

La reflexión del valor ético de la acción implica una vinculación con la capacidad cognitiva y con la utilidad moral. Esta reflexión considerada en esa dimensión cognitiva y moral puede favorecer a: analizar y mejorar la práctica, promover la formación, sacudir la pasividad, romper la rutina, clarificar los fines personales y colectivos, superar la visión instrumentalista y decidir a favor de un compromiso.

1.1.2.2.- La educación como medio vital de cambio y evolución.

La educación en valores se convierte en algo sustantivo y urgente para preservar a las futuras generaciones de las graves deficiencias que en función a la libertad, igualdad y equidad, siguen estando presentes en el mundo actual.

Educar es sembrar las semillas que germinarán quizás después de nuestro tiempo existencial, pero si no las plantamos y cultivamos, estaremos legando incertidumbre y desesperanza en cuanto al porvenir de las nuevas generaciones.

Existe la aceptación unánime de que la edad más conveniente de iniciar la formación de hábitos y valores es la primera infancia, etapa que va del nacimiento a los seis o siete años. En países económicamente desarrollados, padres de familia, pediatras, psicólogos y maestros dedican una atención preferente a esa

edad para cumplir con las diferentes responsabilidades que tienen en el proceso de crecimiento y desarrollo durante los primeros años del niño. Entre los objetivos y métodos que han de emplearse para educar al niño preescolar y escolar, ya sea en la familia o en la escuela y como una característica del fenómeno de la convivencia, deberían estar como instancia prioritaria, en cualquier medio, la adquisición y enseñanza de valores, con formas de comportamientos éticas que permitan fortalecer y consolidar un desarrollo humano de todos los miembros de la sociedad.

Las primeras limitaciones que el niño enfrenta a su conducta y que son el origen de los valores y usos sociales, son las normas que los padres le imponen en la familia. El niño recorre un largo camino para alcanzar su madurez e independencia, que convierte a la familia en la fuente original de las normas sociales. Esta participación de los padres configura, en la llamada segunda infancia, es decir el autocontrol que todo ser humano debe desarrollar.

1.1.2.3.- Diferentes enfoques teóricos.

Piaget ³considera que en la primera infancia la participación de los padres cubre no sólo un aspecto formal en el proceso de internalizar la normatividad en el niño, sino además, afecta sensiblemente al contenido ético de la misma, dado que establece el respeto que el niño debe tener hacia las fuentes de la norma, esto es, los padres, y por otro lado, hacia el contenido de la misma.

En cuanto a la formación de las maestras se pueden hacer desde las distintas perspectivas de formación que son: academicista, técnica, práctica, y recuperación de la práctica para la transformación social. Justamente en esta última se encuentra el planteamiento del profesor investigador de su práctica que requiere de una permanente reflexión, así como de una conciencia política que lo lleve a

³ Piaget, Jean. *Seis estudios de psicología*. Editorial Ariel, 1983. Barcelona, España. pp.23-28

tener claridad de la necesidad de transformar la realidad social e impulsar valores como la igualdad, justicia, equidad, el amor a la vida, el respeto, etc.

Para ello iniciaré junto con el la autoridad de la Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil N°47 del ISSSTE; una investigación dirigida a las maestras para emprender con ello una tarea orientada a modificar y/o replantear y cambiar los paradigmas en educación de dichas maestras, para contribuir con ello a la formación en valores de nuestros infantes en edad escolar. Empezando con esto una campaña positiva en la formación de cuadros de personas o generaciones con una mentalidad mas abierta y más humana. Creo conveniente hacer mención de lo que son los valores y las actitudes, a manera de definición para su comprensión y entendimiento, abordados de manera muy general, en la comprensión misma del lenguaje cotidiano.

1.1.2.4.- Valores y actitudes.

La formación valoral⁴ aparece como una clara exigencia de la sociedad al sistema educativo. Adquiere diversas formulaciones según las épocas y los contextos geográficos. Algunas de las razones más representativas que se aducen para plantear la necesidad de una formación valoral o ética, y en concreto con la perplejidad humana ante los rápidos cambios de la sociedad global, son entre otras, las siguientes:

En términos generales, se ubica la presencia de un fenómeno de cambio de valores a nivel mundial. Los analistas que participan de esta opinión señalan el hecho de que los valores anteriores se están derrumbando y todavía no se han construido nuevos valores, o éstos son aún más individualistas. Esta situación afecta de manera especial a la población joven, Algunas de las circunstancias de ésta que se podría denominar **crisis valoral** son: la influencia debilitadora de la

⁴ *Hemeroteca Virtual ANUIES* <http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIE> *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* <http://www.anuies.mx>

televisión; el cambio de la estructura familiar, el rompimiento de las relaciones entre la escuela y la comunidad. Hay una preocupación generalizada por los nuevos problemas éticos que surgen debido al desarrollo de la ciencia y la tecnología (la bioética, la geoética, por ejemplo). Ello debiera encontrarse incorporado en la educación, de manera que tanto los niños como los adultos sean informados de los nuevos descubrimientos y tengan también la oportunidad de considerar las consecuencias de estos desarrollos desde un punto de vista ético. Ambos aspectos tienen que ver con la calidad de vida actual e inclusive con el futuro de la humanidad.

Conforme las sociedades se van haciendo cada vez más internacionales y multiculturales, es necesario desarrollar formas para que esta diversidad se convierta en una fuente de riqueza en lugar de una fuente de tensión y conflicto. El respeto universal a los demás, especialmente ahí donde existe diversidad cultural, debe incorporarse a la actividad educativa de todo niño y adulto.

Se considera que la educación⁵ es un arma poderosa para luchar contra la discriminación sexual, racial y religiosa que sigue existiendo de facto en nuestras sociedades, la que a su vez es causa de serios conflictos en diversas partes del mundo. Las actitudes de intolerancia, la xenofobia y el racismo han aumentado en los últimos años. Más recientemente, se constata el surgimiento de un ataque renovado a la universalidad de los derechos humanos que amenaza con destruir los esfuerzos de las últimas décadas por construir una sociedad internacional.

Existe, una ética universal en pleno desarrollo, plasmada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en las sucesivas generaciones de derechos inscritas en los Pactos (de derechos sociales y económicos, de derechos políticos y culturales) y en proceso de elaboración (como los derechos de los pueblos indígenas, el derecho a la salud ambiental, etc.). Esta ética universal debe ser conocida y respetada por todos. Es necesario explicitar en la actividad educativa

⁵.www.arnoldoaguilar.com.

los principios éticos que subyacen en los instrumentos universales de los derechos humanos.

Un argumento fuerte y consensuado a nivel internacional, incluyendo a América Latina, es el que toma su inspiración del preámbulo de la Constitución de la UNESCO: "Puesto que las guerras nacen en las mentes de los hombres, es en las mentes de los hombres que deben erigirse baluartes de paz." Así también, se considera que las situaciones violatorias de los derechos humanos se deben a situaciones deseducativas que se gestan en las mentes de aquellos hombres que mayor responsabilidad tienen de resguardarlos,^{*} pero también de los individuos y de los pueblos que los toleran, lo que manifiesta nuestra pérdida de la capacidad de asombro, de crítica, de denuncia. En síntesis, se trata de una pérdida de valores. Para recuperarlos, se indica, hay que volver a las mentes y a los corazones de los hombres para fincar principios y valores que auguren una convivencia justa y fraternal.

Cuando se habla de formación valoral⁶, aunque se acepta que la familia es quizás el espacio privilegiado para lograrlo, lo que se asocia con el derecho de los padres de formar valoralmente a sus hijos, prácticamente todos los planteamientos hacen referencia a la escuela y a otros niveles educativos formales. Una de las razones para esto es, desde luego, el carácter masivo de la escuela y su potencial impacto en la sociedad. Pero otra, sin duda de primordial importancia, se encuentra en el hecho de que, por lo que nos dice la investigación al respecto, los valores no se desarrollan en los individuos en forma automática. Requieren de un proceso educativo intencionado y sistemático. Un proceso de esta naturaleza es necesario tanto para el logro del desarrollo cognoscitivo, que parece ser un prerrequisito para que el sujeto llegue a la definición de principios morales, como del propio desarrollo de los principios morales del sujeto. El desarrollo valoral, por tanto, no es algo que ocurra en su plenitud como fruto natural del proceso evolutivo del ser humano. Hay que perseguirlo explícita y sistemáticamente.

⁶ .. www.arnoldoaguilar.com

Es, por otra parte, inevitable que la escuela transmita valores y forme valoralmente. El problema es que, si la escuela no se propone explícitamente la formación valoral, simplemente simula una falsa neutralidad. Es necesario aceptar el hecho de que toda escuela, todo maestro, todo currículum forma valoralmente. No hay tarea educativa auténtica que pueda prescindir de la dimensión axiológica. En la medida en que la formación valoral forma parte solamente del currículum oculto, no es evaluable ni se pueden pedir cuentas al respecto. Sobra hacer referencia al riesgo de adoctrinamiento que ello representa. Y esto constituye una razón más para exigirle al sistema educativo que explicité su marco valoral de referencia e indique claramente la forma como intenta desarrollarlo en sus alumnos.

Se aduce también la irrenunciable función socializadora de la escuela. Así, en una sociedad democrática, ¿quién forma para la democracia? La función socializadora de la escuela implica reconocimiento y valoración del pluralismo. Implica formar para participar y para ejercer el juicio crítico. Implica capacitar a los alumnos para que tengan iniciativa de formular propuestas. Implica llevar a los alumnos a niveles de complejidad creciente, de compromiso con lo que creen. Esto sobre todo es cierto si se considera que la escuela actúa en paralelo con otros agentes socializadores, en ocasiones mucho más potentes en cuanto tales que la propia escuela: los medios de comunicación, el grupo de padres, la comunidad de referencia. Ante esta multiplicación de fuentes amorfas de socialización, la escuela pierde su espacio socializador, especialmente cuando no es capaz de incorporarlo a su interior, como objeto de análisis, de reflexión, de crítica y de decisión, a esas otras fuentes de socialización.

Se considera que si la escuela⁷ no forma valoralmente, o lo hace en forma oculta, no será capaz de desarrollar al ser humano en forma integral. Se acepta cada vez más ampliamente que es necesario atender los aspectos que constituyen, analíticamente, al ser humano: el cognoscitivo, el afectivo y el psicomotor; y que cualquier proceso educativo que desatienda alguno de estos aspectos, o que

⁷. www.arnoldoaguilar.com

enfatiche uno por encima de los demás, provocará un desarrollo desequilibrado del ser humano. La escuela tradicionalmente ha acentuado el aspecto cognoscitivo por encima de los otros dos.

La formación valoral, entonces, no es sólo un asunto educativo, sino algo que debe corresponderle a la escuela. La razón para esto es doble: la escuela es la mejor capacitada para formar valoralmente a los alumnos porque es la única que puede hacerlo intencionalmente. Y si la escuela no lo hace, la calidad de lo que hace la escuela deja mucho que desear.

Esta afirmación tiene su fundamento en las siguientes razones:

Una razón muy importante es el hecho de que los fundamentos teóricos de los procesos de formación en el terreno socioafectivo se han desarrollado mucho menos que los pertenecientes a los procesos formativos en el terreno cognoscitivo. Existen, por tanto, asideros menos sólidos para los planteamientos pedagógicos propios de la formación valoral. Por ello, las fronteras entre el quehacer pedagógico que forma individuos autónomos capaces de estructurar sus propios esquemas valóricos, y el quehacer pedagógico de carácter adoctrinador, no siempre son del todo claras. El temor a caer en el adoctrinamiento explica la resistencia de muchos actores a asumir responsabilidades en el campo de la formación valoral.

Otra razón importante es el hecho de que, en el terreno de la formación valoral, el papel del docente es clave, y los docentes en general no han recibido una educación sistemática de esta naturaleza; tampoco han sido formados para formar a sus alumnos valoralmente. Esto implica que todo proyecto de formación valoral debe comenzar por, o al menos incluir actividades de formación docente.

Una razón central es el hecho de que la formación valoral⁸ se adquiere como consecuencia de lo que se puede, en efecto, ejercitar y practicar. Esto significa que en el interior del aula como de la escuela en tanto institución, se vivan

⁸. www.arnoldoaguilar.com

cotidianamente estilos de relación interpersonal y de toma de decisiones congruentes con los propósitos perseguidos. Sin embargo nuestras escuelas no están organizadas para operar de manera democrática y nuestros docentes en las aulas tienden todavía, en la mayoría de los casos, a reproducir las formas centralistas y autoritarias con las que ellos fueron formados.

La cuarta razón, tiene que ver con la distancia que media entre los desarrollos teóricos relacionados con la formación valoral, que entre otras cosas enfatizan los aspectos evolutivos del proceso y la magnitud de las exigencias sociales que se plantean a la escuela. Estas exigencias son en general demasiado ambiciosas, se plantean de manera abstracta y difícilmente pueden convertirse en objetivos evaluables.

La quinta razón, es que la escuela no puede por sí sola. Esto significa que la escuela tendría que desarrollar su capacidad de estrechar los vínculos con las agencias socializadoras de la comunidad con las que es posible hacerlo. Pero también implica la necesidad de que la escuela introduzca sistemáticamente lo que ocurre más ampliamente en la sociedad como objeto de análisis y como problema, a lo que conviene buscarle solución colectivamente. Nuevamente se requiere romper con un estilo de operar, tanto de la escuela como del aula, a fin de convertir las competencias o incomunicaciones en sinergias favorables entre agencias socializadoras.

Con lo anterior no queremos decir que la escuela no forme valoralmente. Como lo hemos dicho antes, es imposible que no lo haga, y seguramente lo ha venido haciendo, en gran parte, en el sentido socialmente deseado. No obstante, sí puede asegurarse que la escuela no ha sido tan eficaz como la sociedad parece haberlo esperado, y quizás tampoco tan eficaz como podría haber sido si se hubiera planteado, de manera intencionada y sistemática, formar en valores.

Es no sólo conveniente, sino necesario para el proceso de desarrollo de nuestro país, que México vaya construyendo la capacidad de su sistema educativo para

formar valoralmente. La formación valoral⁹ de la que estoy hablando es aquella que promueve el desarrollo de la capacidad individual de formular juicios morales y de actuar en consecuencia. Este planteamiento es la antítesis misma del adoctrinamiento. Supone la capacidad de lograr en los alumnos una identificación de un claro rechazo a todo intento de adoctrinamiento al que pudieran verse sometidos en la forma de demagogia política, de fanatismo religioso, de publicidad, o de cualquier otra manera de intentar imponer un proceso de dominación ideológico o cultural.

Sin embargo, y aunque parezca contradictorio con lo anterior, desde mi punto de vista formar valoralmente no implica una neutralidad valoral. No es posible concebir un proceso de formación valoral que no asuma un determinado marco valoral como referencia. No creo que la neutralidad valoral sea posible en el hecho educativo, y mucho menos en el hecho educativo orientado precisamente a la formación valoral. Por eso considero una exigencia que todo intento de formación valoral exponga con toda claridad su marco axiológico de referencia.

Creo que el marco valoral de referencia capaz, por un lado, de responder adecuadamente a las exigencias sociales del tipo de las planteadas en la primera parte de este trabajo y, por otro, de responder a las exigencias pedagógicas de un proceso de construcción de autonomías morales, es el de los derechos humanos fundamentales, universalmente conocidos. Detrás de estos derechos se encuentran las dos orientaciones valorales fundamentales: el respeto a la dignidad de la persona y la búsqueda continua de la justicia.

Ahora bien, es necesario reconocer que los derechos humanos; tal y como se encuentran actualmente definidos son fruto de un largo proceso histórico y, por lo mismo, constituyen una definición inacabada y perfectible de lo que es propiamente humano. Lo que existe actualmente constituye lo que como

⁹. www.arnoldoaguilar.com

comunidad humana hemos logrado hasta la fecha. Propongo que se puede trabajar con ello desde esta perspectiva relativista e historizada de los mismos.

La aparente contradicción entre el no adoctrinamiento y la necesidad de un marco de referencia valoral explícito de quien pretende formar valoralmente se resuelve, probablemente, mediante la concepción pedagógica y didáctica de la formación valoral a la que personalmente me adhiero. Ésta consiste en propiciar, en un proceso que respete el desarrollo evolutivo del niño, una autodefinición de principios valóricos propios que se encuentre sustentado en el descubrimiento de lo, propuesto, pero también en la oportunidad de su crítica a partir de la fundamentación de sus propias soluciones a situaciones morales. Esta propuesta puede plantear una respuesta a la primera dificultad de la escuela, pero sin duda la más importante para formar en valores. Junto con la necesidad de vigilancia permanente que evite el riesgo de caer en la salida fácil, la moralizante, la formación valoral, parece exigir el desarrollo de un proyecto complejo, de múltiples procesos paralelos de investigación, formación docente, desarrollo experimental, desarrollo curricular y de materiales, evaluación a fin de poder enfrentar de manera adecuada la capacidad de nuestro sistema educativo de formar valoralmente. No es fácil. Pero en ello estriba quizás el complemento transformador de la perplejidad, a la que aludimos al principio de este trabajo de investigación, en este tema de la ética y los valores, que es precisamente la esperanza. Por eso considero que vale la pena emprender el proyecto.

Por lo tanto los valores son conceptos que de nuestra familia y la sociedad vamos adquiriendo con el paso del tiempo, estos conceptos tienen gran impacto en nuestras vidas ya que contribuyen a la formación de nuestra conducta y nuestra actitud hacia la vida y hacia nuestro mundo. Los valores nos ayudan a tener una conciencia más amplia de nuestro entorno, estos conceptos son adquiridos por el ser humano en primera instancia con la familia, los valores que la familia posee son inmediatamente adquiridos por el niño y ello se refleja en la convivencia que tienen los niños en su proceso de socialización; la educación básica, derecho básico de todos los mexicanos en nuestro país, es la segunda

instancia obligada intrínsecamente a formar a personas con valores altamente aceptadas por nuestra sociedad, la realidad de las cosas es que en nuestro sistema de educación actual, no existe tal compromiso en los propios educadores, tal vez sea por la idiosincrasia del mexicano, o tal vez sea por el propio modelo de educación que ya es obsoleto para una realidad en constante cambio, por los efectos de la globalización y el neoliberalismo que se experimenta a nivel mundial.

Algunos teóricos¹⁰ establecen tres grandes dimensiones en las que se insertan los valores:

- Dimensión de supervivencia. Se relacionan con la conservación físico-biológica del ser humano y con su posibilidad de avanzar.
- Dimensión de la cultura. Dependen del contexto histórico social del(os) grupo(s) al(os) que se pertenece para poder integrarse a ellos.
- Dimensión trascendental. relacionada con el sentido de la vida, por lo que estos valores están muy ligados a la filosofía y a la religión.

En la presente investigación se toma en cuenta a las maestras ya que tendrán como contenido fundamental y prioritario la dimensión trascendental, por lo que algunos valores que se tendrán que abordar son entre otros: fraternidad, igualdad, libertad, bien, democracia, verdad, justicia, bondad, moral, paz, respeto, amor por la vida, equidad, etc.

Las actitudes¹¹ son formas de conducta o percepción de la realidad, de la vida, de las relaciones interpersonales, de las relaciones sociales con las demás personas, este concepto depende fundamentalmente de los valores que la persona posee. Es determinante que los valores ayudan a la modificación o transformación de las

¹⁰ Pablo latapí *Los valores en la escuela mexicana*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001 pp.33

¹¹ Enciclopedia de la Educación, Editorial Oceanía, México, 2001.

actitudes, un cambio de valores implica un cambio de actitud. La actitud es un espejo o reflejo de los valores de las personas.

La apertura al cambio¹² nace de la pasión por la vida en todas sus manifestaciones y del talento para ver más allá de lo conocido, de lo previsible, de lo válido y de lo suficiente. Nace de haber superado el miedo a los riesgos que trae consigo la libertad de ser uno mismo en plenitud y de haber superado también el miedo a los riesgos del abandono que supone el aceptar y favorecer la transformación y el crecimiento de quienes viven con nosotros y que de alguna manera son fuente de nuestra seguridad afectiva.

Quienes se resisten al cambio y se dejan más bien llevar por la corriente, son alcanzados y abrumados por las transformaciones a su alrededor y acaban aceptando lo que nunca pudieron entender ni imaginar. El miedo mata en ellos la esperanza y viven de la resignación y el acomodo.

Los cambios que se avecinan se van a dar en todos los campos y se van a suceder en forma vertiginosa. Si no lo anticipamos y encauzamos con valentía, nos sorprenderá y acabaremos sumándonos inconscientemente al proyecto que otros diseñan sin participar en él. Por lo que se hace urgente emprender tareas y funciones tendientes a prepararnos a enfrentar esos cambios si miedo alguno y de ningún tipo.

Por lo que, para cumplir con esta tarea abordaré algunas actitudes durante la investigación que considero primordiales, entre ellos estarán: la cooperación, el saber escuchar, tolerancia, solidaridad, sencillez, apertura, prudencia, paciencia, reflexión, compañerismo, humildad, comprensión, postura corporal, haciendo énfasis en el estudio del proceso de formación a través del desarrollo de tres actitudes fundamentales:

¹².Antonio Bolívar *Cambio, Calidad y Educación Las escuelas eficaces*, Ed. Síntesis 2002 pp.34-37

El conocimiento, aceptación, crítica y estima de sí y de los otros, con miras a una construcción dialógica de la identidad profesional/personal, y como condición necesaria para la calidad de vida del educador, la calidad de vida en la educación y la educación para la calidad de vida de la vida y la conviven. El liderazgo solidaridad La creatividad para aprovechar los (conflictos personales, grupales, sociales) como oportunidad de formación a lo largo de la vida.

1.1.2.5.- Perspectivas de análisis.

El presente trabajo de investigación busca construir una perspectiva teórica para el abordaje del objeto de estudio, diferenciando para ello las perspectivas instrumentalistas, y las perspectivas críticas, en las cuales se inscribiría el abordaje del objeto de estudio.

1.1.2.6.- Las perspectivas instrumentalistas.¹³ Son recogidas por los supuestos del modelo tecnocrático en educación, redundan en aportes sobre aspectos parciales de la formación de docentes, con una tendencia hacia la formulación de proposiciones de tipo tecnológico-didáctico. En el plano del diseño de propuestas en valores, remarcan el perfil técnico en la formación docente, inventariando las competencias instrumentales necesarias.

Estas perspectivas suponen una imagen del docente, así como la forma de entender la división técnica y social del trabajo escolar: mientras unos, los expertos en programación se apropian, producen y reproducen el conocimiento escolar, otros, los docentes lo aplican en la escuela, de acuerdo a ciertos patrones normativos y didácticos que tampoco producen. De esta forma, el *saber hacer* de los docentes es limitado a la aplicación instrumental de prescripciones a cada situación escolar. El resultado es, por un lado, la fragmentación del proceso de

¹³ Althusser, (1980) *La sociología y la educación*: Conferencia dictada para el Seminario de Corrientes Contemporáneas en sociología de la educación, México, Mayo de 1980.

enseñanza y por otro, la modelización de una imagen de **maestro ideal** que nada tiene que ver con las **condiciones reales** y cambiantes de la práctica.

Si se presta atención a una concepción de la educadora como una experta, legitimada por la ciencia, en el momento de la adquisición de valores, esta concepción está destinada a sustituir el viejo *ethos* misionero. (Cfr Gimeno Sacristán en: *(El currículum una reflexión sobre la práctica)*).

1.1.2.7.- Las perspectivas críticas.¹⁴ Advierten sobre la necesidad de analizar los modelos de formación docente a partir de la producción de conocimientos orientados a vehicular la comprensión crítica, histórica y social de la relación existente entre formación y práctica docente. Las producciones en torno a la formación de docentes en valores como centro de debate dan cuenta de las características de la práctica docente efectiva, que tiende a la reproducción endogámica ya que ha sido vaciada de contenidos que hacen que la formación en valores tenga una mirada histórico-política y epistemológica. Los propios docentes parecen compartir la visión crítica sobre las insuficiencias de su formación en valores (Braslavsky y Birgin, 1993, 1992)¹⁵. A los vacíos de la formación en valores se agregan los problemas de la ineficiencia y la articulación de los circuitos de formación posterior así como las perspectivas del progreso en la carrera y el status profesional que incentiven a la formación permanente en valores.(OCDE¹⁶, 1992, Abrile de Vollmer, 1994)¹⁷.Una de las condiciones para que las educadoras puedan identificar sus valores en el aula es analizarse como una profesional

¹⁴ Althusser, (1980) La sociología y la educación. Conferencia dictada para el Seminario de “Corrientes contemporáneas en sociología de la educación” México, Mayo de 1980.

¹⁵ Braslavshy, Cecilia. (1999). *Re-haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en educación latinoamericana*. Buenos Aires: antillana/Convenio Andrés Bello. pp.57-65

¹⁶ , (1996). Las políticas nacionales en educación superior. Organización de Cooperación y Desarrollo Económico. Paneles regionales de expertos. Planeación y evaluación educativa. México

¹⁷ Abrile de Vollmer, Maria Inés. (1994). *Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes*, Revista Iberoamericana en Educación (5) Madrid: Credi. pp. 54-59

reflexiva, retomando la obra de Donald Schon (1992) *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje*.

De la revisión de estas producciones se distinguen modos de concebir la relación entre el pensamiento y las prácticas educativas: la racionalidad técnica deductiva y la narrativa o de construcción de la trama o de reflexión sobre la acción (Schon, 1992).¹⁸ Aproximarse a los problemas que plantea la intervención educativa puede darse en dos formas distintas. Una primera forma es la racionalidad técnica, la cual considera al profesor como un técnico-especialista que aplica con rigor las reglas derivadas del conocimiento científico. En este enfoque se inscribe el análisis de la presente investigación.

Desde la perspectiva de la práctica seguiremos a Donald Schon, quien sostiene que el arte profesional se entiende en términos de reflexión en la acción y que desempeña un papel central en la competencia profesional. El arte profesional hace referencia al tipo de competencias que los prácticos muestran en situaciones de la práctica que resultan singulares, inciertas y conflictivas y se patentizan en los momentos de implementación de reformas curriculares.

Esta concepción nos lleva a considerar a la educadora como una persona práctica reflexiva, como alguien que construye las situaciones de su práctica. Subyace a esta particular visión una concepción constructivista en términos de Berger y Luckman.

El egocentrismo es una tendencia a considerar exclusivamente la opinión de uno mismo y los propios intereses.

¹⁸ Schon, Donald. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Madrid: Paidós.

Uno de los primeros en estudiar el desarrollo de la inteligencia en los niños. El psicólogo suizo Jean Piaget¹⁹ fue quien postuló que el lenguaje entre los tres y cinco años de edad es un 60% egocéntrico ya que no existen diferencias entre el yo y el mundo exterior ajeno a la acción el niño no presenta a esta edad ninguna función educativa realizándola a través de monólogos. A partir de los cinco años el niño sufre una transformación dejando poco a poco de enfrentar las situaciones sólo desde su propio punto de vista. El egocentrismo puede persistir en aquellas personas incapaces de descentración (situarse en el lugar del otro), como los neuróticos o deficientes mentales o personas con retraso afectivo el yo (psicoanálisis) es importante en el egocentrismo.

El yo es el término que designa la parte central de la personalidad según la teoría desarrollada por Sigmund Freud el yo es una de las tres instancias del aparato psíquico junto al ello y el *superyó*. La formación del yo comienza con el nacimiento: en el primer encuentro con el mundo externo el yo, atendiendo al principio de realidad trata de ajustar las pulsiones del *ello* (dominando por el principio del placer). A las exigencias del *superyó* (dominado por el deber) su papel es interceder entre los impulsos y deseos intuitivos por un lado, y las presiones morales por el otro, fuerzas a menudo inconscientes y entre estas las exigencias del medio social. Jean Piaget, distinguió cuatro estadios del desarrollo cognitivo del niño que están relacionados con actividades del conocimiento como: pensar, reconocer, percibir, recordar y otros en el estadio sensorio-motor desde el nacimiento hasta los dos años se produce en el niño la adquisición del control motor y el conocimiento de los objetos físicos que le rodean.

Jean Piaget, en su obra: *La epistemología genética*²⁰ nos habla que en el período preoperacional de los dos a los siete años, adquiere habilidades verbales elaborando símbolos de los objetos que ya puede nombrar pero en sus razonamientos ignora el rigor de las operaciones lógicas. En el estadio operacional

¹⁹ El egocentrismo valora la realidad en función de la importancia que tiene para suyo. Enciclopedia Microsoft Encarta 2004.

²⁰ Piaget, J. *La epistemología genética*. Ed. Redondo. Barcelona. 1970.pp.23-27

concreto, de los siete a los doce años el niño es capaz de manejar conceptos abstractos con los números y establecer relaciones, por último de los doce a los quince años se desarrolla el período operacional formal en el que se opera lógica y sistemáticamente con símbolos abstractos sin una correlación directa de los objetos del mundo físico por lo cual la inteligencia es una capacidad para aprender o comprender, suele ser sinónimo del intelecto (entendimiento) pero se diferencia de éste por hacer hincapié en las habilidades y actitudes para manejar situaciones concretas y beneficiarse de las experiencias sensoriales.

En psicología la inteligencia se diferencia como la capacidad de adquirir conocimientos o entendimiento y de utilizarlo en situaciones novedosas.

El lenguaje es un medio de comunicación a través de signos orales y escritos que posee un significado, en un sentido más amplio, es cualquier procedimiento que sirve para comunicarse; para algunas escuelas lingüísticas es la capacidad humana que conforma el aprendizaje y la cognición es un acto o proceso de conocimiento que engloba los procesos de atención, percepción, memoria, razonamiento, imaginación, toma de decisiones, pensamiento y lenguaje.

Al egocentrismo se le puede considerar una neurosis llamada psiconeurosis término que describe una variedad de trastornos psicológicos que aparentemente teniendo su origen en algún problema neurológico, una de sus características es la ansiedad.

El Diccionario Médico Mosby²¹ nos dice que el término neurosis se aplica por intentar diagnosticar aquellas afecciones cuyos síntomas son la expresión simbólica de un conflicto psíquico. Sigmund Freud²² nos dice que el psicoanálisis adaptó este término convirtiéndolo a una aportación a la psiquiatría clásica con un

²¹ Diccionario Médico Mosby ed: Océano 2002

²² El psicoanálisis es un método de investigación psicológica que tiene por objeto dilucidar el significado inconsciente de la conducta y cuyo fundamento se encuentra en la teoría de la vida psíquica

concepto que designa la respuesta de un sujeto con solución de compromiso entre el deseo y la defensa, otro de los factores importantes es la deficiencia mental, capacidad intelectual inferior a la media o promedio desde el nacimiento hacia la primera infancia, este es un período comprendido entre el nacimiento y los doce años aproximadamente. Esta primera etapa de la vida es fundamental en el desarrollo pues de ella va a depender la evolución posterior y sus características primordiales serían la: física motriz, capacidades lingüísticas y socioafectivas.

Con lo antes expuesto he explicado uno de los factores que modifican a la conducta que es el egocentrismo, según Jean Piaget²³ fundamentándolo también la teoría del psicoanálisis de Sigmund Freud²⁴, pero esto es solamente el aspecto teórico, lo importante es tratar de definir la conexión de estas teorías y el paradigma constructivista.

1.1.2.8.- Paradigma constructivista.

La consideración de la enseñanza desde la perspectiva da lugar a diferentes interpretaciones y prácticas. Aunque no existe acuerdo en las clasificaciones fundamentales se consideran cuatro versiones de la enseñanza que me permitirán dar a entender mejor el posicionamiento de la teoría constructivista.

La versión tradicional de la enseñanza reconoce el hecho definitivo del conocimiento humano, que puede ser acumulado y transmitido de generación en generación. Entiende la enseñanza como una actividad mediadora entre el conocimiento público y el conocimiento privado. La función de la escuela es la transmisión de ese conocimiento en forma de estructuración disciplinar y el educador se convierte en el portador de esas reglas y valores que forman las verdades de la herencia cultural. El problema fundamental de esta orientación, según la psicología del aprendizaje, reside en la falta de correspondencia entre el

²³ Piaget, J. La epistemología genética. Ed. Redondo. Barcelona.

²⁴ Ibidem (22)

conocimiento que se ofrece y el bagaje de conocimientos que posee el alumno, este desfase motiva que sólo pueda adquirir un aprendizaje superficial y fragmentario de la cultura que la escuela le proporciona.

La versión tecnológica supone que la enseñanza debe facilitar la integración del hombre en la sociedad por la capacitación para el trabajo por eso, la formación de capacidades será el primer gran objetivo de la enseñanza. El conocimiento se reconoce como válido temporalmente, en proceso de cambio, y la función del profesor consiste en dirigir y planificar los procesos de aprendizaje que conducen a los fines previstos.

El problema fundamental que se le señala en esta orientación es la separación entre destrezas y propósitos, ya que la escuela es un mundo distinto de lo real, por lo que las destrezas que en ellas aprenden los alumnos tienen poca aplicación en contextos reales dentro de la versión no directiva pueden integrarse varias maneras de considerar la enseñanza como medio para ayudar el desarrollo humano; desde la no intervención sobre el ambiente organizado, el medio y los instrumentos que faciliten las experiencias de aprendizaje. Entre otras, se critica esta orientación porque supone aumentar las diferencias que ya existen como consecuencia del medio en que se desarrollan los alumnos.

La cuarta consideración a la que me refiero es aquella que entiende la enseñanza como producción de cambios conceptuales. La versión constructiva considera al alumno como un procesador activo de la información, que la asimila y la adapta, es un proceso de creación y transformación de sus esquemas. Esta visión de la enseñanza se sitúa en la posición opuesta de las tres anteriores citadas: se centra en el sujeto en lugar de la disciplina para considerar cómo piensa, lo que cree y lo que es capaz de pensar y comprender. Se pasa de un aprendizaje basado en el profesor a otro basado en el alumno. Esa definición pone el énfasis en la necesidad de articular respuestas diversificadas, susceptibles a entender las distintas necesidades de los alumnos a quienes se dirigen. Podrían incluirse en

esta propuesta la versión ecológica que enfatiza los aspectos ambientales en los cuales tiene un lugar la producción de significados, así como su relación con el aula y las escuelas. En el informe de la OCDE de 1991 se caracteriza a las escuelas de calidad como aquellas que favorecen el desarrollo general de sus alumnos en su dimensión social, de equilibrio personal y cognitivas. Desde esa consideración, la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza supone un marco útil para el análisis, la reflexión y la actuación, que unido a la experiencia de cada profesor adquirirá un significado concreto en la práctica diaria y en su desempeño profesional.

El constructivismo es la propuesta psicológica que ha creado una enorme expectativa con relación a su posible aplicación en el campo educativo y particularmente en el desarrollo de parte de los docentes.²⁵

Las estrategias para la planeación, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los contenidos científicos curriculares, alternativas a los procesos académicos *tradicionales*.

El constructivismo cuyo origen se remonta a los años 30 del siglo XX, como un sistema teórico ha logrado impactar en mayor o menor medida a una serie de aplicaciones en distintos ámbitos educativos a través del impulso de un determinado grupo de intelectuales que han pretendido hacer que prevalezcan estos principios sobre otros, previamente dominantes a los problemas y exigencias de la sociedad contemporánea; caracterizada por su complejidad y dinamismo; convirtiéndose así en el paradigma dominante en el ámbito de la educación básica a nivel nacional.

De manera general el paradigma constructivista se puede definir como, un conjunto más bien heterogéneo de planteamientos teóricos provenientes de varios

²⁵Los campos se presentan a la aprehensión histórica como espacios estructurados de posiciones (o de funciones) el constructivismo es cuando el alumno construye su propio conocimiento. El constructivismo es de carácter epistemológico.

ámbitos disciplinarios (biología, neurofisiología, cibernética, psicología, etc.) que comparten el asunto según el cual el conocimiento no se basa en su correspondencia con la realidad externa, sino siempre sobre las construcciones de un observador, *todo conocimiento es inevitablemente una construcción interna del sistema.*

En este sentido todos los paradigmas constructivistas comparten una serie de postulados básicos que son:

- todo conocimiento tiene un origen genético (evolutivo)
- todo nuevo conocimiento parte de la existencia de conocimientos y experiencias previas.

El fenómeno educativo, es un proceso permanentemente de autoconstrucción y reconstrucción.

La educación y el aprendizaje son procesos interactivos a través de los cuales el sujeto construye su propio conocimiento.

Los nuevos conocimientos, propician la formación de estructuras mentales cada vez más complejas.

Entre los investigadores más connotados que con sus aportaciones han constituido el cuerpo teórico de constructivismo están: Jean Piaget (estadios de desarrollo), David Ausubel (aprendizaje significativo), Geronime C. Brunner (andamiaje teórico), Kelly (teorías de los constructos personales) Heinz Von Foerster (neurofisiológico que aporta el principio de la codificación indiferenciada de la percepción de estímulos a través de las células nerviosas del cerebro), Humberto Maturana(biólogo chileno que formula el principio de autopoiesis, (sistema de redes) en el que afirma que todos los pensamientos que operan en sistema psíquico, se producen de manera permanente a través de otros

pensamientos), Lev Semionovich Vigotsky (creador del paradigma sociocultural, y sus seguidores más cercanos Alexander Romanovitch, Lauria y Alexei Nicolaievitch Leontiev; así como muchos investigadores latinoamericanos contemporáneos que a través de sus obras han permitido la difusión del constructivismo y particularmente de la teoría vigotskiana entre ellos están: Mario Carretero, Ricardo Vaquero, José Antonio Castorina, Emilia Ferreiro, Marta Cool, De Oliveira, Delia Delmer, César Coll entre otros.

Como nos podemos dar cuenta el constructivismo tiene muchos exponentes, pero para los fines de este trabajo de investigación solamente retomaré a uno que es David Ausubel, basándome en su teoría la cual expondré a continuación.

1.1.2.9.- La construcción del conocimiento.

La construcción del conocimiento por los alumnos de maternal, se desarrolla por las actividades que estos realizan para atribuir significado a aquellos contenidos escolares que se presentan. Más que asimilar al alumno como un organismo activo, podríamos decir que se trata de un organismo actor, pues construye en el transcurso de su historia social, en el contacto de la enseñanza con los medios de comunicación y con las experiencias de la vida cotidiana una estructura conceptual donde inserta los conocimientos, operaciones y actitudes que lo conforman. Esta actividad se caracteriza porque el alumno establece relaciones no arbitrarias entre aquellas ideas que posee y las nuevas que pretende aprender. El proceso de construcción de los niños maternos consiste en la elaboración personal, siendo por tanto ellos responsables en última instancia de su aprendizaje.

Según Ausubel podemos distinguir tres tipos diferentes de aprendizaje significativo: el aprendizaje de representaciones que se ocupa del significado de símbolos o palabra, el aprendizaje de conceptos o ideas unitarias, genéricas o

categorías, y el aprendizaje de proporciones, donde el significado se expresa por grupo de palabras combinadas en oraciones.

La teoría del aprendizaje propuesta por Ausubel.²⁶ Centra su análisis en la explicación del aprendizaje de cuerpos de conocimientos que incluyen conceptos, principios y teorías. La clave del aprendizaje significativo está en la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos en el bagaje cognitivo del individuo. El aprendizaje y el desarrollo es una relación que no se debe separar, ya que una está en función de la otra. Por lo que la planeación didáctica del proceso de aprendizaje significativo debe comenzar por conocer la peculiar estructura ideativa del individuo que ha de realizar las tareas de aprendizaje.

Así pues, el aprendizaje significativo está en vinculación con las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del individuo. Dos son las dimensiones que se distinguen: *La significatividad lógica y la significatividad psicológica*.

Ausubel no fue el primero en destacar la importancia que el conocimiento previo tiene un nuevo aprendizaje. El constructivismo en esencia, trata sobre los problemas del conocimiento; que se separan tanto de la posición racionalista como de la innatista (el conocimiento se consigue a partir de las capacidades con las que el individuo nace), construyendo una teoría original que representa un progreso en el problema de cómo se genera el conocimiento.

Retomando a Ausubel en su obra,²⁷ desarrolló en primer lugar la teoría asimilacionista del aprendizaje cognitivo, mostrando la forma en que puede ser hecho significativo el aprendizaje escolar, y cómo la instrucción didáctica o el aprendizaje receptivo no tenían por qué ser mecánico.

²⁶ *Psychology of Meaningful Verbal. The Learning*. Ausubel (1963)

²⁷ Ibidem.

En el aprendizaje significativo, el nuevo conocimiento se vincula de manera intencionada y no literal con la estructura cognitiva del individuo que aprende. Para que esa vinculación no sea arbitraria deberá emplearse el conocimiento que ya se posee como único medio para internalizar el aprendizaje, esta idea, se resume en la afirmación de Ausubel.²⁸

Teniendo en cuenta el aprendizaje significativo de Ausubel se deben de considerar dos factores para determinar si la tarea es potencialmente significativa: la naturaleza del material que se va a aprender y la actitud de aprendizaje significativo del alumno.

El material de aprendizaje al que tienen acceso mis alumnos de maternal es el proporcionado por los libros de texto y las revistas que utilizo para dar mi clase, este material tiene significatividad lógica, es decir, puede relacionarse significativamente con las ideas que se encuentran a mi alcance como maestra, y si este material tiene significatividad sustancial podrá, relacionarse con la estructura cognoscitiva sin que su significado sufra modificaciones.

Para que el aprendizaje significativo se produzca en mis alumnos de maternal, el material que utilizo debe ser potencialmente significativo debe ir acompañado de una actitud de aprendizaje significativo por parte de mis alumnos.

Otra aportación de Ausubel al constructivismo es la distinción entre aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento, en el primero el contenido a aprender se le presenta al alumno en la forma en la que deseamos que lo incorpore, la principal característica del aprendizaje por descubrimiento es que el contenido principal de lo que va a ser aprendido debe ser descubierto por el alumno antes de incorporarlo a su estructura cognitiva.

²⁸“Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente”.

Según Ausubel la naturaleza del aprendizaje significativo debe reconocer los principios de la diferenciación progresiva y de la reconciliación integradora, las variables que influyen en el aprendizaje son dos la cognoscitiva y afectivo social, en la primera está la disposición respecto al desarrollo, la capacidad intelectual, la práctica y los materiales didácticos, en el segundo grupo se consideran los factores afectivos y sociales del aprendizaje o factores situacionales: variables motivacionales y actitudinales, factores sociales y de grupo, características del profesor, etc.

La concepción constructivista²⁹ es una variable, para Ausubel una de las principales propuestas para la mejora de esta variable es el uso de materiales introductorios u organizadores apropiados e inclusivos, estos deben ser en términos familiares. Montanero³⁰ (cfr con Mobero) propone un método de construcción de un organizador previo, contrastado con la práctica y que consta de seis fases:

- 1.-Elaboración de un esquema previo de conocimientos teniendo en cuenta experiencias previas de clase.
- 2.-Desarrollo esquemático de la estructura lógica de los nuevos contenidos a impartir.
- 3.-Selección de las ideas de los organizadores tanto las ideas de apoyo que servirán de base para la asimilación de los nuevos contenidos, como ideas de planteamiento, que concretarán el planteamiento general de esos nuevos contenidos.
- 4.-Selección de los elementos esenciales que proporcionan la concreción en contenidos específicos de las ideas organizadas, estructurando

²⁹Entiende los conocimientos previos de los alumnos en términos de esquema de conocimiento. (Cesar Coll. 1983). Un esquema de conocimientos es la representación que sobre una parcela de la realidad posee un alumno en un momento determinado.

³⁰Mobero, C. (Coordinador). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. 5ta ed. Ed. Gras, Barcelona, España, 1998.

aquellos elementos conceptuales existentes en el sujeto de tal forma que puedan ser utilizables.

5.-Selección de elementos complementarios que ayuden a hacer más significativos los elementos esenciales.

6.-Propuestas de actividades a los alumnos que contengan los puntos anteriores.

Es importante definir con lo anterior que un alumno egocéntrico por lógica siempre ve por él y no por los demás, por tal motivo es importante tratar de invitarlo a trabajar en equipo y en la medida de lo posible que entienda que es importante socializar el conocimiento que no sólo es él sino que hay otros compañeritos que necesitan este tipo de proceso.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1.- SUSTENTO PSICOLÓGICO.

2.1.2.- Etapas de desarrollo infantil.

Cuando hablamos de las etapas del desarrollo nos debemos de remontar a un clásico de la epistemología genética Jean Piaget, en la cual sus aportaciones principales son:

- 1.-Etapas de desarrollo mental

- 2.-Acomodación y asociación para ampliación de esquemas y desarrollo intelectual

2.1.3.- El desarrollo mental del niño.

Tanto el desarrollo físico como el desarrollo psíquico consisten esencialmente en el paso de un estadio inferior a otro estadio inmediato superior.

El egocentrismo es una característica de una de las etapas del desarrollo del niño. En la etapa preoperatoria los esquemas afectivo y social se van construyendo y reconstruyendo constantemente, simultáneamente con los esquemas cognitivos llevando a una transformación que va de la percepción del mundo y del lenguaje hablado de manera egocéntrica hasta el hecho de que el niño llega a comprender que el punto de vista de los demás puede diferir del suyo.

En lo que respecta al juego con los demás, los niños pequeños comienzan imitando el juego de los mayores, pero el niño egocéntrico cognitivamente sigue

jugando *solo*, sin tratar de *ganar*, del mismo modo el uso preoperatorio inicial de su lenguaje hablado se caracteriza por monólogos colectivos solitarios (egocéntricos) su participación en los juegos de grupo tiene la característica de ausencia de interacción social y de verdadera cooperación.

El niño quiere jugar con otros niños. Sin embargo el niño egocéntrico no es capaz todavía de apreciar o conocer el juego desde una perspectiva social, imita lo que ve pero aun no ha adquirido la capacidad de razonamiento de los niños mayores. Por lo tanto en su juego no interviene la cooperación. No hay un razonamiento autónomo, el pensamiento y la interacción social de los niños en esta fase son característicamente egocéntricos.

No son capaces aún de comprender entre distinguir su propia perspectiva y la perspectiva de los demás se encuentra limitado a ver sólo su propia perspectiva.

En estas circunstancias al existir tentativas de adaptación al interactuar con los demás, lo que pareciera ser una conducta asocial, egocentrista y juego aislado es, de hecho, un progreso sobre la conducta de la etapa anterior desde el punto de vista psicosocial. Ya que forma parte del proceso natural de estructuración mental del niño en dirección hacia un estadio inmediato superior.

Por lo tanto es importante retomar algunas posturas teóricas ya sea la de Sigmund Freud que habla acerca del psicoanálisis, o bien la propia postura de Jean Piaget acerca de los estadios de desarrollo, para poder entender cual es el proceso evolutivo del ser humano y por supuesto a David Ausubel que nos habla de aprendizaje significativo y los diferentes materiales que debemos de utilizar como herramienta para interesar a nuestros alumnos.

Aplicando adecuadamente estas posturas o paradigmas teóricos las maestras podrán comprender al alumno o alumnos egocéntricos, para generar un clima de

confianza en si mismos y con esto coadyuvar con el proceso enseñanza-aprendizaje.

Pocas veces nos detenemos a pensar sobre las motivaciones de nuestro accionar. Como padres a veces reaccionamos impulsivamente sin importarnos que nuestra reacción sea inconsistente con lo que aspiramos a ver en nuestros hijos; como amigos nos ponemos a merced de nuestras inmaduras necesidades y terminamos asociándonos con personas que exponen nuestras debilidades más íntimas; como cónyuges, a menudo consideramos solo nuestro punto de vista; y como ciudadanos, votamos impulsivamente y emocionalmente sin tomarnos el tiempo de analizar críticamente las implicaciones a largo plazo de las propuestas que aceptamos, y sin poner demasiada atención en las manipulaciones halagadoras de los políticos, o en la vaguedad de sus promesas.

La mayoría de nuestros conflictos tienen sus raíces en nuestra inclinación cultural de elevar las emociones sobre la virtud de la razón. Nuestras creencias y nuestras actitudes son adoptadas de nuestros padres, y de aquellos que nos impresionan en nuestra edad formativa. Cuando adquirimos la capacidad para examinar críticamente a nuestros mayores es casi siempre demasiado tarde para cambiar la naturaleza básica de nuestra personalidad; en la adultez se hace muy difícil cuando no imposible efectuar un cambio.

El egocentrismo es esa incapacidad infantil para distinguir los propios sentimientos y percepciones de las ajenas y la realidad objetiva de las cosas y los eventos. Bajo la influencia del egocentrismo los niños maternos creen que la forma en que ven el mundo es exactamente como el mundo en realidad es; son incapaces para considerar otros puntos de vista diferentes al de ellos, o para rechazar ideas o la realidad de hechos concretos que les impiden alcanzar lo que desean. En su forma extrema el egocentrismo se revela en la necesidad de tener siempre la razón, en la inconsistencia y contradicciones del pensar y actuar de los maternos, en la actitud de todo o nada, en ser parte del problema o parte de la solución.

2.2.- SUSTENTO PEDAGÓGICO.

2.2.1.- Finalidad del programa.

El propósito que tiene el programa de maternales de la Subdirección General de Servicios Sociales y Culturales del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE) para las Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil es la aplicación de diversas actividades las cuales van encaminadas a coadyuvar el desarrollo tanto físico como mental de los niños maternales que oscilan entre los dos y tres años de edad, para adquirir hábitos, y el desarrollo de habilidades y destrezas aplicándolas en su vida.

2.2.2.- Propósitos del programa.

Los contenidos del programa que refieren a la etapa de desarrollo del egocentrismo, sostienen que, el niño maternal tiene un lenguaje particularmente egocéntrico, no puede intercambiar puntos de vista, le es muy difícil dialogar para transmitir información, su *comunicación* es en realidad un monólogo colectivo, es decir, habla por y para sí mismo.

La sugerencia o propósito para solucionar este problema es tomar en cuenta estos aspectos para promover que el niño cuente con las oportunidades libremente y su necesidad de expresión a través del monólogo colectivo, proporcionando los materiales, sugiriéndole y permitiéndole el uso de espacios de juego de manera libre para efectuar las acciones que requiera.

Considerar otros momentos del día para llegar a valorar la importancia de una buena comunicación (planear sencillos proyectos, contarles cuentos repetitivos en donde se establezcan diálogos y escenificarlos posteriormente, organizar conjuntamente las actividades, etc.) Realizar cantos y rimas sencillas y dialogar con él cuando se encuentre en algún espacio.

La justificación de nuestro Proyecto giraría alrededor de un conjunto de cuestiones y de decisiones que podrían aglutinarse en torno a las siguientes:

1. Educación en valores.
2. Educar en valores o desarrollar la autonomía moral del alumnado.
3. Con qué valores se puede y debe comprometer la escuela.
4. En qué sentido puede asumir la escuela la formación moral de su alumnado.

Además, también debería abordar el siguiente dilema:

La educación en valores: situación específica o consecuencia de una determinada forma de concebir y desarrollar las actividades y de organizar el centro.

2.2.3.- Educación democrática.

Una educación democrática, en el doble sentido de educar para la democracia en la democracia, es a la vez un fin y medio de la educación. En una sociedad democrática es una obligación de las escuelas capacitar a los futuros ciudadanos para poder participar activamente en la sociedad civil y política, lo que implica cultivar aquellas virtudes, conocimientos y habilidades necesarias para la participación política, precisamente porque queremos recrear y profundizar colectivamente.

Pero la **democracia** se puede entender de muy diversas formas. Desde una concepción *restrictiva*, *representativa* o *mínima* (limitada a garantizar formalmente la participación de todos los miembros en la toma de decisiones); y una

concepción *comprensiva, participativa o fuerte* de democracia, que abarca más dimensiones que la participación, para configurarse en una forma moral de vida.

En un sentido similar, se han distinguido, con razón, dos modelos de democracia, aplicables a la democracia escolar: modelo mercantil de *democracia*, y modelo *moral* de democracia. En el segundo sentido, por el que apostamos, el modo moral de vida está constituido por un conjunto de valores humanos fundamentales. La democracia no es sólo un sistema político, sino la expresión como forma de vida de los valores que la constituyen.

En este proyecto tratamos de primar más la dimensión de los valores como forma de vida, en lugar de un mero procedimiento para elegir representantes que tomen decisiones. Por ejemplo qué es la democracia, como expuso magistralmente Dewey en su *Democracia y Educación*, además de una forma de gobierno, es un estilo moral y modo de vida comunitario: *Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada conjuntamente.* Como señala el escritor hispanoamericano A. Uslar Prieti. *No se enseña democracia como una asignatura ordinaria, ni tampoco como un juego. Deben aprender y sentir que la democracia es una manera de vivir. Todos los maestros y todas las asignaturas son buenos para ese aprendizaje. La escuela para ello debe volverse hacia el cultivo de la vida democrática entre sus alumnos: enseñarlos a convivir, a cooperar, a respetar lo diferente y lo contrario en los otros, así como a amar la libertad de los demás.*

Este proyecto propone dos vías privilegiadas para la educación democrática:

- 1) Enseñar, con la metodología y contenidos propios de cada nivel, los valores propios de una vida cívica y democrática; y, para educar a los ciudadanos en y para una sociedad democrática.

2) La escuela³¹ debe estar organizada democráticamente de modo que permita la participación, toma de decisiones, compromiso y puesta en acción de los valores democráticos. No basta, como a veces se ha creído, que el centro tenga organizada formalmente la participación por representantes, es preciso vivir cotidianamente tales valores en la trama organizativa.

Además de la representación y participación de los distintos sectores en los Consejos Escolares, el aprendizaje de los valores no acontece por la mera participación, si no se dan otros procesos paralelos a generar desde el centro y la comunidad. Y es que, como señalaba Dewey, más que una estructura formal ya dada, es algo que se debe aprender en las relaciones diarias y fomentar en la vida cotidiana en el centro escolar y fuera de él. La noción de democracia como forma de vida significa, como bien vio Dewey, ampliarla más allá de la participación en determinadas instituciones. La democracia es entonces, un proceso, un modo de interacción entre los ciudadanos, una vida comunitaria en todos los ámbitos. Esto implica que debe darse una cierta congruencia entre el aprendizaje experiencial que el alumno tiene fuera de la escuela y la creación de comunidades democráticas en el centro escolar. Por eso, también el proyecto apuesta social y políticamente por incrementar la participación de los ciudadanos en todas las decisiones colectivas, por lo que la educación ética y cívica no debe quedar recluida a los centros escolares.

2.2.4.- Educación en valores o desarrollo de la autonomía moral del alumnado

Educamos para formar personas autónomas, aptas para convivir en cooperación. Pero llegar a una autonomía moral es un largo proceso, que sólo algunos adultos consiguen. Las teorías del desarrollo moral explican que antes, en la niñez se pasa por aceptar las normas porque son dadas por otros con autoridad, o en una etapa posterior porque han sido convenidas o consensuadas por el grupo social.

³¹Tadeo Da Silva, Thomás. (1995). *Escuela, conocimiento y currículum*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Argentina.

Por eso, contra lo que durante algún tiempo se creyó, no se educa para la autonomía considerando autónomos a los niños ya desde la infancia. Es preciso, en primer lugar, propiciar su socialización y enseñarles a vivir aquellos valores deseables de la convivencia humana. Desde diferentes frentes, en los últimos años, se ha destacado que la educación de los ciudadanos requiere educar en valores, expresados en normas y reglas de conducta, en modos que no impidan la autonomía.

Desde la propia psicología se ha puesto de manifiesto que la psicología piagetiana planteó que la autonomía podía alcanzarse ya en las primeras edades, señalaba que el progresivo desarrollo intelectual del niño, desde el inicial egocentrismo y heteronomía, hacia una perspectiva de descentramiento, unido a las experiencias sociales con grupos de iguales (pandillas de amigos), van generando el paso hacia una autonomía moral. Actualmente pensamos que los niveles posconvencionales de Kohlberg son más bien un constructo filosófico (ética kantiana), que la investigación empírica no confirma. Y, en cualquier caso, el primer objetivo de la educación moral debía ser consolidar el nivel convencional.

En la última década, desde la **filosofía moral y política**, se han destacado las graves insuficiencias del liberalismo individualista, heredado de la Ilustración. En efecto, un individualismo extremo hace de la esfera privada un ideal normativo y un espacio de soberanía individual, en la que las instituciones públicas no deben intervenir. Pero lo que en su momento fue una defensa progresista de la libertad de pensamiento se nos puede convertir en una rémora. Sólo cuando se reconocen unos valores propios de una comunidad de vida, la educación moral y cívica empieza a ocupar su lugar. Por eso, actualmente nos encontramos con una fuerte reivindicación de una dimensión comunitaria de la vida que incluiría como parte fundamental una educación cívica y en valores que coadyuven a elevar la educación.

Esta herencia liberal ha dado lugar a la paradoja siguiente: reconociendo la necesidad de que la escuela eduque en valores, se debe limitar/refugiar sólo en el *campo de lo formal* (razonamiento, juicio, clarificación, etc.), evitando entrar en la medida de lo posible en el campo de los contenidos; y si lo hace sólo en aquellos en que por su generalidad pueda haber un alto grado de consenso moral (derechos humanos, justicia social, etc.). Así los dos modelos/estrategias más fuertes en educación moral (*educación moral evolutiva* de Kohlberg, y sobre todo el movimiento *clarificación de valores*) contribuyen al desarrollo del juicio moral. De esta forma, una educación en valores cívicos consiste justamente en enseñar hábitos, virtudes públicas, y valores, que configuren la mejor tradición de vida humana en común que tienen los educandos.

A lo anterior se une una **fuerte demanda** de que la escuela pública reafirme su función educativa en valores, actitudes y normas propias de una ciudadanía educada. El refugio en el saber objetivo de cada una de las disciplinas para salvaguardar la posible inculcación de valores de épocas pasadas se ha mostrado como una vana esperanza. Frente a no querer intervenir para permanecer en una *neutralidad*, cabe afirmar que los valores en educación son, pues, ineludibles. Una educación libre de valores, como un cierto progresismo pretendió (ser objetivo o ser neutral), no solo es prácticamente imposible o indeseable, es una contradicción en los términos. Cada acción educativa se sostiene en función de que asume, implícitamente, que algo merece ser enseñado/aprendido.

En fin, nos encontramos recuperando, debidamente situadas, dimensiones dejadas de lado en las últimas décadas, de lo que puede ser muestra el libro de Fernando Savater, *El valor de educar*. Los adultos, señala Hanna Arendt,³² en las últimas décadas han renunciado a lo que es la esencia de la educación: la responsabilidad de introducir al niño/joven en el mundo heredado. Educar, y ser

³² http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES/ipn/academia/11/sec_8.htm

educador, es asumir la responsabilidad con respecto al mundo; y en ese sentido el maestro es el representante de todos los adultos, que presenta e introduce al niño/joven en las normas y valores que merecen ser conservados y enseñados, no sujetas al arbitrio de cada uno. Su acción educativa justo consiste en transmitir el mejor legado moral con que contamos, que es el que le da autoridad.

Por tanto, hay evidencias de que para que los niños desarrollen una forma autónoma de moralidad requieren un patrón congruente de reglas desde los primeros años, respaldadas por la aprobación cuando las cumplen. El problema de la educación en valores, se explica si en las primeras edades, no se puede aprender de modo autónomo la moralidad, es preciso emplear métodos no racionales, que sin embargo no impidan el desarrollo moral autónomo posterior. *Es posible que la formación de buenos hábitos morales en lo que respecta a lo que he llamado reglas morales básicas, por ejemplo, constituya una condición necesaria de la moral racional. Es preciso entrar en el palacio de la razón por el pasillo del hábito y la tradición. Esta es la paradoja de la educación moral que enunciara tan bien Aristóteles en el libro II de su Ética.* Se trata, pues, de conjugar adecuadamente el control de conducta y respeto heterónomo de normas en las primeras edades, con posibilitar una progresiva autonomía y retirada de dicho control, para ir capacitando al niño a actuar del modo deseado en un número creciente acciones que se visualizan.

Por tanto, en la actual coyuntura de herencia irrenunciable de la modernidad de promover la autonomía moral, y las nuevas perspectivas de (re)evaluación de modernidad tardía, de la necesidad de unos valores comunitarios heredados de la mejor tradición, la respuesta es: educar en valores, de un modo que no impida la posible autonomía moral posterior. En estos casos, los docentes son conscientes de las contradicciones inevitables del ejercicio cotidiano de la tarea educativa de la escuela, al tener que irse construyendo dialécticamente entre reproducir las actitudes e ideologías vigentes, como inevitable función socializadora de la escuela, e inducir un sentido crítico y liberador para una autonomía moral. Sin la recuperación de un sentido comunitario de la vida, y el lugar de la educación

dentro de ella, no es del todo posible una acción educativa en este ámbito.

Educación en valores es, por una parte, ayudar a asumir las normas y valores del grupo social; por otra, contribuir a pensar y tomar decisiones por sí mismo. ¿Se debe pretender asumir las normas, conductas y valores socialmente aceptados?, o, más bien, ¿promover el actuar por convencimiento propio interno, como expresión de un juicio moral autónomo? Las teorías de la socialización y del aprendizaje social explican el aprendizaje moral especialmente en las primeras edades (familia y Educación Infantil, Primaria), donde la influencia socioambiental e imitación de modelos socialmente aceptables es mayor. Sin embargo en Secundaria, en la que el desarrollo cognitivo y las experiencias sociales han aumentado, conviene primar el desarrollo del juicio y razonamiento moral, coherente, por otra parte, con el enfoque psicológico–constructivista de las propuestas curriculares. El desarrollo integral de la personalidad supone atender ambas dimensiones (desarrollo socioafectivo y cognitivo).

2.2.5.- Con qué valores se puede y debe comprometer la escuela.

En nuestra actual coyuntura, a falta de un consenso ya dado sobre, desde qué bases comunes educar, no siempre se tiene claro *¿en qué valores educar?* Un proyecto curricular como éste precisa delinear unas claves o mapa de valores que puedan servir para planificar el currículum debidamente reconstruido en función de valores democráticos y solidarios. En primer lugar, hay unos *valores mínimos* de una vida digna (paz, libertad, igualdad, justicia y solidaridad) y unos principios de una vida en común (responsabilidad, tolerancia, diálogo, honestidad, civismo, etc), de los que se derivan normas, hábitos y actitudes. En segundo lugar, además de estos valores generales, se han unido todos aquellos que, en un nuevo humanismo, nos preocupan en nuestro presente y futuro inmediato (medio, salud y convivencia), en especial el derecho a vivir juntos en un planeta sano, que recogen los temas transversales. Más específicamente, nuevas desigualdades surgidas en los últimos tiempos, han destacado los problemas del racismo, género, y convivencia entre culturas.

El pluralismo no debe ser confundido con un subjetivismo o relativismo, es: *compartir unos mínimos morales desde los que es posible construir juntos una sociedad más justa, y en respetar, precisamente desde esos mínimos compartidos, que cada quien defienda y persiga sus ideales de felicidad. Como un bien público a cultivar*, el pluralismo refleja conjuntamente las diferencias entre las personas como aquellos valores comunes que posibilitan la convivencia en el espacio público. De modo similar, Victoria Camps, en numerosos escritos, ha defendido que. *No todo es negociable ni todo puede ser objeto de discusión. Hay unos mínimos sin los cuales las palabras **justicia** o **igualdad** carecen de sentido.* (Camps, 1997: 531). La base en que apoyarse en la acción educativa está en ese mínimo común moral, que conforma los modos deseables de la vida en común que todos los alumnos estén involucrados entre si para generar aprendizajes..

2.2.6.-Sociopolítico: La educación de la ciudadanía.

Cabría considerar, si no como valor superior en una escala, sí como base práctica la *moral cívica* de los restantes, el comportamiento *cívico*. Contribuir a la formación de ciudadanos cívicos y responsables es considerar como objetivo de la educación democrática capacitar a los futuros ciudadanos, conjuntamente, tanto a ser individuos autónomos como a vivir con aquellas *virtudes cívicas* necesarias para asumir y profundizar la democracia. En ese sentido, educar para aprender a vivir juntos, es a la vez, unos modos aceptados de actuar, y una aspiración crítica de lo que debía ser ejercer el *oficio* de ciudadano., la democracia supone libertad, ésta descansa en la autonomía de unos ciudadanos con voluntad formada; pero una y otra se completan en la construcción y aceptación de unos marcos, con la vinculación a determinados valores e identidades comunitarias que predisponen a compartir, a solidarizarse, a colaborar. Esta dimensión cívica comprende un conjunto de derechos y deberes, y una serie de comportamientos cívicos, acompañado de un sistema de valores que den sentido de igualdad.

Por eso, la base de los valores democráticos se juega en el *civismo*, pues cabe en sentido amplio y profundo, entender que la democracia es la expresión política del

civismo. Como la condición de ciudadanía, el civismo incluye por una parte, el conjunto de comportamientos propios de una buena educación, y por otro, todos aquellos modos y valores (cultura o ethos) que conforman la deseable convivencia ciudadana. En este último sentido una *educación cívica* pretende contribuir a dinamizar la vida de una democracia para no limitarse a un mero mecanismo. A este respecto, conviene señalar, que la educación en determinados valores (ambientales, paz, salud, consumo responsable, etc.) que se deba hacer, tiene que asentarse en primer lugar, sobre la formación y *educación cívica*. El civismo de los ciudadanos comprende todo aquello que hace posible una convivencia en el espacio público. Se suele, con razón, señalar los déficits que arrastramos en este terreno. Enseñar a respetar y a conservar los bienes que son comunes, es decir públicos, por ser propiedad de todos, es una de las primeras bases del civismo.

A este respecto, asistimos actualmente a un renovado interés por una teoría de la *ciudadanía nos dice* como la base para una educación cívico-política y de la propia convivencia ciudadana. Desde esta perspectiva, en último extremo, la educación en valores se orienta a contribuir a formar ciudadanos más competentes cívicamente y comprometidos en las responsabilidades que entraña pensar y actuar teniendo presente las perspectivas de los otros (actuales o futuros). Y en ese sentido se conjunta la *educación en valores* y la *educación cívica: cómo se ha de vivir en un mundo compartido con otros*. El objetivo de toda educación cívica es capacitar a los sujetos con la habilidad para ver cosas no sólo desde el punto de vista personal sino también según la perspectiva de todos los que están presentes. A esto apuntan los llamados *temas transversales*: unos ciudadanos con unas virtudes cívicas que les hacen responsables poniéndose de lugar de los otros en todo aquello que concierne a la vida pública o común. En torno a este ámbito sociopolítico se agrupan todo el ámbito de la participación social e individual, de acuerdo con los derechos humanos que en lo referente a los niños les corresponde.

2.2.7.-Sociocultural: Educar en la igualdad, reconociendo las diferencias.

Un valor de la escuela pública es la igualdad de todos los alumnos, con medidas

que favorezcan a los sectores más desfavorecidos y marginados. En los últimos tiempos hemos aprendido como han puesto de manifiesto el feminismo o interculturalismo que bajo la educación para la igualdad se han anulado las diferencias. Por eso es preciso reconocer que, entendida en su sentido genuino, la igualdad no se opone a la diferencia, la incluye. Se ha de educar *en la igualdad*, partiendo del reconocimiento de las distintas culturas y género. El reto actual es, pues, conjugar el tratamiento y vivencia igualitaria con el respeto de la diversidad sociocultural y diferencias específicas esto es educar para lograr la equidad.

El carácter comprensivo (en el sentido de integrar, incluir) de la escuela pretende que todos los ciudadanos (y particularmente aquellos que están en situación de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar o personal) alcancen determinadas capacidades y contenidos que configuran el núcleo cultural básico. Pero este aspecto se enfrenta, como suele decirse habitualmente, con *diversidad* de alumnos (pertenecientes a distintos grupos culturales y socioeconómicos), y además con *diferencias* específicas (discapacidades o necesidades educativas especiales). Si bien la escuela no puede, por sí sola, compensar tales desigualdades o diferencias, al menos puede contribuir a contrarrestar los procesos de exclusión social y cultural, actualmente. La escuela comprensiva es aquella que está abierta a todo alumno, sin discriminación; además, enseña a vivir juntos en cuanto se comparten unas normas y valores comunes. Una escuela para todos, además de integrar la diversidad sociocultural y diferencias individuales de los alumnos, contribuye por tanto a una socialización integradora: Aprender a vivir juntos, independientemente de diferencias sociales, culturales, étnicas o religiosas. También el respeto a las diferencias tiene otra dimensión educativa: inducir un sentido de *tolerancia* e integración *intercultural*. Esta meta es cada vez más acuciante ante los rebrotes de intolerancia (xenofobia, *racismo*) que están surgiendo en los países europeos con minorías étnicas, religiosas o ideológicas. La base de una convivencia se asienta en la tolerancia, y es el centro escolar el primer ámbito de convivencia de alumnos procedentes de diversos medios sociales.

2.2.8.- Socioeconómico: justicia y solidaridad en el proceso educativo.

Entre los valores más generales que es preciso fomentar en los alumnos se encuentra el sentido de justicia y, como contrapunto, la solidaridad. La justicia social permite articular la libertad e igualdad, en la medida que el objetivo es lograr el máximo de libertad dentro de una deseable igualdad. Por eso inducir un sentido de rebelión frente a las injusticias forma parte del ideal emancipatorio de la humanidad. Los derechos económicos y sociales forman parte de nuestra concepción actual de la justicia, no limitada a una idea legalista. Esto obliga a la exigencia de unas condiciones equitativas en la distribución de recursos económicos, tratando de manera diferenciada a los que están en situación de desigualdad y de exclusión.

Por su parte, la solidaridad es la cara personal de la justicia. Es un valor emergente en la juventud, que es preciso cultivar desde las primeras edades: compadecerse de los sufrimientos de los demás, ponerse en el lugar del otro, solidarizarse con los pueblos en desarrollo y con los que carecen de las mismas oportunidades. Y llevado a las preocupaciones actuales incluye también un desarrollo respetuoso con el medio ambiente, y un consumo responsable.

2.2.9.-Sociopersonal: educar para la autonomía y responsabilidad.

Una educación democrática se dirige, al tiempo, a promover la autonomía moral. Educar para la autonomía es la otra cara de educar para la libertad: capacidad del individuo para seguir sus propios principios, sin la cual no cabe una ciudadanía educada. Ahora bien, esto es un proceso progresivo, que comienza con socializar en las normas y modos de vida del grupo. Siendo, entonces, el objetivo último, una educación para la autonomía, los primeros estadios de desarrollo moral comienzan con formar al ciudadano, en las costumbres, hábitos y formas de actuar del grupo y comunidad de que forma parte. En esta línea hay un conjunto de dimensiones a cultivar (autoestima e identidad personal, etc.)

La libertad tiene, entonces, su correlato en los correspondientes deberes que configuran la responsabilidad. Ser responsable es también ser autónomo, en la medida que se responde de los actos realizados por sí mismo, siendo por ello capaz de responder y justificar ante los demás lo que se ha hecho libremente. Es función de la educación ir haciendo, desde las primeras edades, responsable al alumno de sus propias acciones, que es asumir su propia libertad y autonomía. En último extremo lo que queremos formar, es a individuos que tengan criterios propios que les permitan decidir, ante cada situación, lo que debe hacerse.

Un mapa de valores, en sí mismo, aún cuando tenga la virtualidad de orientarnos sobre las líneas de acción, no nos lleva muy lejos, porque por una parte los valores se viven como normas, cuya repetición da lugar a hábitos, como disposiciones a actuar correctamente. Unido a lo anterior, la educación democrática como forma de vida se juega en los *cómo*. Por eso no cabe una vía exclusivamente curricular para la educación moral, también la organizativa o institucional tiene que adquirir toda su relevancia. Los valores democráticos, como decía Freinet (1975), no son contenidos, sino algo que se tiene que vivenciar implícito en los distintos modos de hacer y proceder. En cualquier caso ambas (curricular e institucional) están relacionadas; lo que queremos resaltar es que, además de los valores que tienen una presencia curricular explícita en la escuela, están los valores de la escuela, vividos implícitamente, y más allá los valores de la propia comunidad social y política.

2.2.10.- En qué sentido puede la escuela asumir la formación moral de su alumnado.

Educar en valores hoy no concierne sólo a los educadores y profesorado, porque el objetivo de una ciudadanía educada es una meta de todos los agentes e instancias sociales, que caiga todo el peso y la responsabilidad de la educación sobre los profesionales de la enseñanza es una injusticia y una muestra de la escasa corresponsabilidad social. También es cierto, sin embargo, que para corregir y cambiar esa dinámica alguien tiene que empezar y dar el primer paso. Y

en ese alguien primero, sin duda la escuela tiene por naturaleza un papel irrenunciable. Siendo conscientes de estos problemas, tampoco lleva muy lejos (excepto a la inacción) echar la culpa a las estructuras o a componentes extracurriculares, pensando que hasta que éstas no cambien poco cabe hacer. Hoy sabemos que el dilema no está en cambiar la sociedad para cambiar la escuela o viceversa, sino en su mediación mutua. El cambio educativo depende de lo que los profesores piensan y hacen, y cada uno desde su lugar ha de empezar a actuar. Sin una asunción plena de lo que está en poder del profesorado, mayor aún cuando la acción es colegiada, y también de la responsabilidad ineludible que como docentes se tiene, no cabe dar pasos en la dirección deseada para lograr un consenso de las maestras de este centro educativo.

Pero para no hacer de esta educación una *isla*, que quede absorbida por los valores dominantes fuera, requiere una *comunidad* que pueda inducir un proceso de socialización moral congruente. No es posible ignorar el protagonismo de los otros agentes formativos que, en ocasiones, actúan en contra o, cuando menos, merman el potencial educativo. Por eso, en lugar de limitar la acción escolar espacial y temporalmente, se trataría de crear *entornos de ambientalización* de la transversalidad en el centro escolar, como acción conjunta compartida, pero también mediante su implicación en la comunidad en la que se vive y educa. La educación moral y cívica requiere la construcción de una comunidad educativa que pueda inducir un proceso de socialización congruente. Sólo reconstruyendo una comunidad (en el centro escolar en primer lugar, y más ampliamente en la comunidad educativa) cabe con sentido una educación moral, en prácticas del bien socialmente reconocidas. Sin la recuperación de un sentido comunitario de la vida, y el lugar de la educación dentro de ella, no será completa la acción educativa en este ámbito. El nuevo pacto educativo, es un pacto al que aspirar, pero a lograr muy parcialmente articulando lo que está a nuestro alcance los métodos y las técnicas adecuadas para nuestro proceso enseñanza-aprendizaje que nos puede llevar a feliz término educativo.

Por eso mismo, demandar que todo el currículum y la acción conjunta del centro estén impregnados de valores morales y cívicos, siendo en nuestro momento una apuesta *necesaria*, y en muchos casos, ineludible es, sin embargo, *fuertemente problemática*. Así, cuando se reconoce que esta tarea no puede ser exclusiva de la escuela y de sus maestros y profesoras, para no atribuirles una responsabilidad que no les pertenece en propiedad, paralelamente se está requiriendo compartir esta función con la implicación directa de los padres y de la llamada comunidad educativa. Por eso, para no cargar a la escuela con nuevas responsabilidades que incrementen la insatisfacción y culpabilidad, la demanda de educación en valores debe también servir para que los docentes recogiendo, sin renuncia, la importante labor que en este terreno les corresponde recuerden a los demás agentes educativos y socializadores lo que no deben olvidar: que es siempre una tarea compartida, y que no cabe pedir a la escuela que resuelva del todo aquello de lo que ellos se inhiben o rehuyen. De lo contrario, estaríamos conduciendo la situación a que, si en otros momentos se criticaba al sistema escolar por no adecuarse al mundo laboral, ahora una forma de responsabilizar a la escuela de nuestros nuevos problemas es decir que la escuela no educa suficientemente bien sino que hay que buscar alternativas para poder coadyuvar en este proceso y lograr que el proceso educativo sea fructífero para todos.

La apelación a que la escuela eduque en dichas dimensiones no puede, entonces, convertirse en un recurso instrumental por el que se delega en los centros educativos determinadas demandas y aspiraciones sociales que, en realidad, tienen su origen y lugar en un contexto social más amplio (extraescolar), por lo que también deben ser acometidos en estos otros ámbitos sociales e instancias más poderosas (medios de comunicación, estructuras de participación política, valores familiares, etc.), acometiendo acciones paralelas. Si no se desean generar expectativas sociales infundadas de que todos los problemas se van a ver resueltos con la sola acción educativa, dejando a los docentes con una grave responsabilidad, se debe implicar (también por los propios centros escolares) a estos otros agentes sociales (y educativos) para su correcta implementación.

La capacidad educadora y socializadora de la familia, desde hace tiempo, se está eclipsando, sufriendo una fuerte erosión los procesos socializadores, por lo que la tarea educativa acumula aspectos que antes podían quedar relegados. Pero ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores los exclusivos agentes del cambio social y moral, al menos la familia y los medios de comunicación (particularmente la televisión) desempeñan un importante papel educativo en este ámbito. Ni se puede cargar a la escuela con toda la responsabilidad educativa, ni echar todos los males a la familia o a la televisión.

Empezar a arreglar los asuntos es intentar, cada uno en su ámbito, implicar a otros en la tarea educativa ya que estamos bombardeados por medios masivos. Siendo, entonces, conscientes de los *graves problemas didácticos y sociales* que existen, en las actuales condiciones sociales y realidad interna de los centros, llevar a cabo una educación en valores; se requiere para empezar, de un amplio apoyo en materiales y acciones formativas de los profesores, rediseñar los espacios organizativos y laborales en los centros para llevar a cabo las acciones colegiadas que se proponen, y más prioritariamente *dignificar socialmente la función docente y de la escuela*, tan falta de reconocimiento y apoyo social en los últimos tiempos, sin cuya autoridad moral su mensaje y tarea no será del todo creíble. Estos nuevos propósitos del currículum deben conexionarse con la realidad interna de los centros, el desarrollo profesional de los profesores y con la función social de la escuela. De lo contrario, se podría acentuar paradójicamente la propia insatisfacción con el sistema escolar, y en primer lugar con sus profesores, lo que de ningún modo es el mejor camino para el compromiso y la mejora. La insuficiencia de la sola acción escolar para una educación ético-cívica, exige actuar paralelamente en esos otros campos e instancias, se deben utilizar las herramientas adecuadas para lograr una educación de transformación y equidad.

Asumir aisladamente la tarea educativa, ante la falta de vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, es una fuente de tensiones, malestar docente y nuevos desafíos. A riesgo de hacer de la educación una

parcela aislada de la vida no es posible ignorar el protagonismo de los otros agentes formativos que actúan como decía Bruner de *antiescuela*, en la medida que hacen de competidores de la acción educativa de la escuela: medios de comunicación, (des-educación) cívica dominante, (contra-valores) hegemónicos en sociedad actual. Esto hace a la escuela especialmente vulnerable, viéndose seriamente mermado su potencial educativo. De ahí la necesidad de actuar paralelamente en estos otros campos, para no hacer recaer en ella responsabilidades que también están fuera y evitar el mecanismo de la exclusión.

De tal forma que los medios de comunicación, particularmente la televisión se está convirtiendo en la primera agencia transmisora de actitudes y valores. Pero éstos presuponen una formación moral y cultural previa, que capacite para poder elegir de modo autónomo los mensajes en circulación. Debido a que no está dada por los propios medios, la escuela paralelamente debe intervenir en la configuración de esa capacidad crítica reconstruyendo los mensajes dispersos y fragmentados que reciben los niños de nuestro país y esto subsecuentemente genera problemas educativos que muchas veces es muy difícil de atender y solucionar.

Esto hace que existan graves discontinuidades normativas entre los contextos escolares y sociales de la vida cotidiana. Los alumnos reciben mensajes, a menudo, contradictorios entre la escuela, la familia, el grupo de amigos y los medios de comunicación. Así, mientras la escuela transmite unos determinados mensajes, al salir del centro, en casa frente a la televisión, se ven reflejados unos héroes que representan justamente los valores contrarios. De este modo, la potencialidad que puedan tener los mensajes curriculares y la experiencia escolar se va a ver incrementada o reducida según su compatibilidad con las de otras instituciones sociales y experiencias que los alumnos puedan tener fuera del medio escolar. A veces resulta difícil luchar contra los mensajes y vivencias de la calle, casa o lugares de trabajo.

Las reflexiones anteriores pretenden, en última instancia, oponerse a reducir la educación moral a una función preventiva, como un recurso instrumental por el

que se delega en los centros educativos determinadas demandas y aspiraciones sociales que, en realidad, tienen su origen y resolución prioritaria en un contexto extraescolar. Una tendencia general de los cambios educativos en nuestro siglo en los países occidentales ha sido actuar como sucedáneos de cambios sociales más amplios, que debieran ser acometidos primariamente en dichas esferas sociales en lugar de limitarlas a lo propiamente escolar. Como se ha dicho, con una analogía ingeniosa, cuando la sociedad sufre una picadura, se rasguña en las escuelas. Hemos mostrado en qué grado la educación en valores y temas transversales tienen su origen en unos espacios socioculturales de constitución más amplios, que los sobre-determinan; pero también por qué son una responsabilidad educativa ineludible de nuestro sistema educativo nacional.

En cualquier caso, la educación moral no puede justificarse sólo como un instrumento para resolver problemas sociales. Tanto porque hay valores, presentes en nuestra tradición, como porque toda educación es una actividad moral, es lo que justifica y da sentido a la educación en valores. Y, sobre todo, la pérdida del papel tradicional de la escuela como agencia hegemónica en la transmisión de información obliga a resituar su función educativa al filo del comienzo del tercer milenio. Contribuir a que la escuela pueda proporcionar la reconstrucción de los múltiples mensajes, informaciones, actitudes y conductas, dispersos y contradictorios, en que está envuelto el joven en nuestra sociedad, bien pudiera ser una función de la educación formal en la sociedad actual.

2.2.11.- La *educación en valores*: Situación específica o consecuencia de una determinada forma de concebir y desarrollar el currículum y de organizar el centro.

Este dilema creemos que se plantea más por la situación actual que viven la mayoría de nuestras escuelas que por la existencia de diferencias de enfoque. Es decir, como es muy difícil, por no decir imposible, abordar la *educación en valores* como una forma de concebir y desarrollar el currículum y de organizar el centro, entonces nos dedicamos a idear situaciones de enseñanza y aprendizaje

específicas, concretas y aisladas. Pero somos conscientes que esa segunda opción no es la adecuada, aunque en muchas ocasiones es lo único que se puede hacer. Y, ante el dilema de hacer eso o hacer nada, optamos por lo posible.

Las **situaciones específicas** son aquéllas en las que el profesorado, habitualmente aislado, trabaja con su alumnado un valor concreto en un momento determinado mediante unidades didácticas, actividades específicas, tutorías, etc. La concepción que subyace a esta forma de entender la *educación en valores*, es que son contenidos específicos y autónomos que se pueden enseñar al margen de los demás contenidos del currículum. No vamos a insistir en lo erróneo de este planteamiento porque creemos, como ya hemos indicado, que es más una consecuencia de las condiciones de trabajo de los centros y de la cultura profesional y organizativa imperante, que una decisión libremente adoptada.

En todo caso, se pueden señalar los principales argumentos que avalarían nuestra crítica:

La enseñanza de cualquier contenido (conceptual o procedimental) lleva implícita una determinada actitud, o genera una valoración por parte del alumnado, que cuando es positiva, facilita, en cuanto motivadora, el propio aprendizaje del contenido. Lo que ocurre es que este componente moral o actitudinal se puede ocultar u obviar, o se puede explicitar y asumir. Hasta la fecha, los currículos oficiales lo ocultaban; a partir de la implantación de lo evidente.

Las actitudes, valores y normas, como contenidos, que es como se presentan los valores en el currículo oficial, se refieren tanto a aquéllas que tienen que ver con la elaboración de los conocimientos de cada área o campo de conocimiento, como a las vigentes o deseables en nuestras relaciones sociales. La distinción de campos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) sólo tiene un valor didáctico: indicar campos de actuación docente y de planificación sobre los que es necesario incidir en la enseñanza, al tiempo que modos diferenciados de procesos de enseñanza y aprendizaje y de evaluación.

Las actitudes y valores no son el *tercer tipo de contenidos* que acompañan a los conceptuales. Se puede, y esa es una de las propuestas de este documento y del Proyecto en el que estamos trabajando, reconstruir la selección cultural y presentación de los contenidos a partir de las actitudes y valores, lo que demuestra como mínimo que tienen la misma importancia que los otros dos tipos de contenidos. Así por ejemplo, *el desarrollo de valores y actitudes relacionados con la ecología y defensa del medio ambiente en el alumnado*, nos permite organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde el punto de vista de los valores porque también tienen una dimensión conceptual (conocimiento de los componentes de un ecosistema y sus interrelaciones) y de procedimiento (cómo investigar dichos componentes; qué hacer ante una acción de deterioro del medio; etc.).

La moral es como la gramática. Podemos conocer perfectamente las reglas pero ser incapaces de aplicarlas en la vida diaria. La moral no se enseña, se vive. Es hoy una necesidad crear un medio humano, donde el niño se habitúe a actuar como hombre y como ciudadano. Por ello, un verdadero compromiso con la *educación en valores* exige que todo el espacio educativo (aula y centro) en el que se escolariza al alumnado ofrezca un conjunto coherente de experiencias de aprendizaje que constantemente incida en la construcción de esos valores.

Por todo ello, la educación en valores sólo puede ser consecuencia de una determinada forma de concebir y desarrollar el currículum en el aula y en el centro, así como de una peculiar forma de organizar la escuela.

Así, el currículum, más allá de consideraciones de tipo técnico, es la traducción escolar de una propuesta cultural que tiene como eje central los valores democráticos y, por tanto, pretende una educación democrática. Ese tipo de currículum debería ser coherente con algunos principios característicos de un currículum democrático, y, a la vez, ofrecer unos criterios básicos y claros a la hora de decidir acerca de los principales elementos y procesos (¿qué finalidades persigue?, ¿qué contenidos debería incluir y cómo organizarlos?, ¿cómo se va a desarrollar la enseñanza?, ¿cómo vamos a evaluar los aprendizajes?). Y esta es,

sin duda, la tarea que se propone nuestro Proyecto, de la que, a continuación, ofrecemos una primera aproximación que espero que sea coadyuvante.

2.2.12.- Qué se entiende por un currículum en valores adecuado para el ciclo educativo en la EBDI N°47 DEL ISSSTE en los distintos niveles educativos.

Para concretar la propuesta de currículum en valores, desde el punto de vista de su carácter y naturaleza, vamos a adoptar los siguientes principios formulados por Ashenden, Blackburn, Hannan y White, (1984): común, cooperativo, útil, inclusivo, práctico, realizable, reflexivo/crítico, moral, planificado y coherente.

El primero de ellos, **común**, se refiere al *carácter* del currículum. Según este principio, todo el alumnado desarrolla su aprendizaje dentro del mismo marco curricular de referencia. Cualquier alternativa ha de ser equivalente y no debe suponer, en ningún caso, diferencia de calidad en los servicios que ofrece.

Los demás principios tienen que ver con la *naturaleza* del currículum, aunque los que hacen referencia a la *cooperación, utilidad, inclusividad y practicidad* también tienen que ver con la selección cultural y el modo que debe organizarse, enseñarse y evaluarse. Comentemos brevemente qué se quiere decir con cada uno de ellos:

Cooperativo: debe estar más basado en la cooperación que en la competitividad;

Útil: debe ofrecer al alumnado aprendizajes relevantes para relacionarse con la sociedad. Además, lo que se aprenda debe ser duradero y aplicable a su vida.

Inclusivo: debe reflejar la pluralidad cultural de la sociedad. Esto significa que hemos de asegurar la presencia de todas las culturas presentes en la sociedad tanto en razón de las clases sociales, como de los subgrupos que normalmente

quedan marginados de la consideración hegemónica de la cultura: mujeres, etnias, religiones, etc. que algún modo esta impactando en la vida educativa de nuestro territorio. ;

Práctico: la selección cultural que realiza el currículum no debe regirse principalmente por el formalismo abstracto, aunque debe contemplar conocimientos alejados en el tiempo. En este sentido, su característica básica sería una adecuada y equilibrada combinación de la realidad y la reflexión sobre esa realidad, permitiendo un mejor acercamiento de todo el alumnado al conocimiento que se trata de enseñar sea el adecuado y fructífero para el.

Realizable: lo que se incluye en el currículum ha de poder ser aprendido por todo el alumnado, de forma que no se convierta en una carrera de obstáculos que va dejando en el camino a la mayoría ejerciendo sobre todo su selección, en lugar de colaborar a su desarrollo y que contribuya a que sea una persona polivalente.

Reflexivo: porque debe mostrar el conocimiento como algo vivo, criticable y en relación con campos concretos de significado, y no inerte, dogmático y abstracto;

Moral: El conocimiento tampoco es neutral. El currículum debe mostrar la cultura en relación con conceptos éticos: bondad, maldad, justicia, solidaridad, etc.

Estos principios son esenciales para que un currículum pueda considerarse democrático. Son de un calado ideológico muy importante y, desde mi punto de vista, críticos en la construcción de esa cultura democrática de la que hablamos.

Coherente: El currículum debe contribuir a la acumulación progresiva del conocimiento del alumnado, por tanto su estructura debe colaborar a ese proceso y mostrar que el conocimiento humano crece y se construye y **planificado:** si queremos que el currículum pueda ser debatido públicamente debemos asumir la necesidad de su planificación y su conocimiento por todos para asegurar que todo el alumnado va a tener las mismas posibilidades de desarrollo.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO.

3.1.- Consideraciones metodológicas

La investigación como producción del conocimiento acrecienta su importancia al conquistar nuevos ámbitos, no basta su reconocimiento en el campo científico y tecnológico, ahora es evidente su necesidad en las ciencias sociales, humanas y educativas.

Se reconoce en la investigación un proceso de creación que implica un quehacer metódico, y sistemático que promueva la reflexión valórica y fortalezca las necesidades de cambio ya sea para optimizar las condiciones sociales hacia una mejor calidad, del proceso educativo como también para poder detectar alternativas y posibilidades viables, eficientes, pertinentes y solidarias. En el presente trabajo de investigación la teoría acompaña a la investigación durante el recorrido, privilegiando el aporte teórico y buscando aportar significación y comprensión del fenómeno educativo.

Se considera a la investigación como un proceso de creación que implica un quehacer metódico y sistemático que promueve la reflexión. La investigación que pretendo realizar es de corte cualitativo. Se orienta hacia los valores para una educación más humana y sin exclusión, para generar en las maestras de la Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil N°47 del ISSSTE redescubrir aquellos valores que fueron elaborados por las maestras.

Inicialmente, se elaboró un cuestionario que se aplicó a seis maestras que laboran en los diferentes niveles de atención (maternales, lactantes y preescolares). Posteriormente se seleccionaron tres maestras de cada una de las áreas (maternal, lactante y preescolar) con ellas se realizaron entrevistas que me permitieran profundizar aspectos vinculados con los valores que profesan cada

una de ellas así como sus bases teóricas. Este trabajo se realizó a través de un cuestionario, entrevistas para ampliar la información del cuestionario, las maestras reflexionaron sobre sus prácticas, relatos de experiencias y observaciones en instituciones educativas referentes al tema.

Un aspecto importante fue la búsqueda documental y la revisión bibliográfica para rastrear las experiencias nacionales e internacionales en torno a lo que se ha escrito en valores. Otro enfoque importante es la teoría centrada en la revisión de elementos de los valores y su vinculación con el enfoque humanístico.

Esto finalmente me llevó a realizar trabajo de campo generándose resultados y una nueva perspectiva que enriqueció el proceso de comprensión y explicación del problema buscando responder a la necesidad de formar maestras con calidad, ofreciendo contenidos, procedimientos, medios y resultados educativos a través de la estrecha vinculación entre la formación de las maestras y el curso-taller objeto de intervención de esta investigación.

Lo antes descrito me permitiría identificar el posible desempeño que lograrían las maestras, por lo cual se hace necesario partir de la noción de valores y su análisis e implicaciones apreciándose los resultados de la pretendida propuesta, centrando el aprendizaje dentro de una visión integradora de los valores; esto me permitiría la búsqueda de estrategias de trabajo con las participantes promoviendo situaciones de aprendizaje donde los escenarios reales serían aplicados a la cotidianidad del proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo lo anterior me daría elementos para concebir las cualidades deseables de las maestras, así como los rasgos característicos de los valores. La formación de valores me lleva a concebirlos, por un lado, como objeto de la acción educativa y por otro cómo la introducción del educando al mundo de los valores. Existen autores que sugieren hablar sobre formación de valores con el objeto de denotar el carácter gradual y deliberadamente orientado hacia las acciones pedagógicas.

Por lo anterior se desprende un análisis de los valores universales; por medio de un diseño de estrategias que me llevarían a formular, por lo menos, cinco acepciones de valores que a continuación trataré de explicar.

a) Valor puede entenderse como un juicio apreciativo; en este sentido es una operación de la inteligencia. La afirmación por ejemplo todos *los hombres son iguales* es un juicio que expresa una apreciación sobre la naturaleza humana.

b) Valor puede ser también una predisposición afectiva, una actitud en la que expresa, junto con una convicción profunda, un sentimiento que refuerza esa convicción. Si la igualdad esencial de todos los hombres concita sentimientos de indignación ante la injusticia con que se trata a algunos hombres, estamos en presencia de un valor en este segundo sentido.

c) El sentimiento puede convertirse en motivo de la acción y llevar incluso a decisiones que impliquen sacrificios.

d) Valor puede entenderse como una dinámica apetitiva asimilada en la personalidad.

e) Referido además a las conductas, valor puede significar una norma de conducta.

Éstas cinco acepciones me llevarán a entender la complejidad que reviste la tarea de formar en valores, ya que es importante entender los juicios apreciativos, emociones, sentimientos, procesos psicológicos de integración de las personas, además de la aceptación de normas de conductas éticas.

Sin embargo dada su complejidad existen acepciones diferentes para designar el tipo de educación inicial que se está ofreciendo en esta institución educativa, y con

esto, cómo las maestras entienden los valores transversales en sus actividades educativas.

Por otro lado es importante destacar que con lo antes mencionado se pretende realizar un análisis valorativo en correspondencia con los cinco enfoques teórico-metodológicos que actualmente se encuentran presentes en la práctica educativa actual que son:

- Enfoque prescriptivo-exhortativo.- En éste se recurre al mandato, al respeto a la autoridad y a la exhortación para propiciar que se asimile un determinado valor.
- Enfoque clarificativo.- Este enfoque se trata de una técnica para facilitar que los jóvenes tomen conciencia de cuáles son sus valores e intercambien sus opiniones y de esta manera esclarezcan ante sí mismos sus valores reales.
- Enfoque consciente-reflexivo.- Este enfoque introduce la reflexión personal que permite objetivar lo que se cree, lo cual estimula al alumno a buscar la congruencia entre lo que piensa y lo que practica. A través de este enfoque se logra que los jóvenes adquieran una nueva conciencia de sí mismos, profundicen su identidad, superen los bloqueos y conflictos internos, aumenten su confianza y desarrollen sus capacidades de comunicarse y participar.
- Enfoque reflexivo-dialógico.- Su aporte principal radica en la concepción evolutiva del desarrollo moral se establece que el ser humano transita por diversos estadios en la formación de sus juicios morales; si la educación ignora el nivel de desarrollo moral tanto del niño cómo del joven podrá generar una imitación mecánica de las conductas morales, pero no desarrollará una verdadera conciencia ética.
- Enfoque vivencial.- Está construido sobre el supuesto de que los valores se aprenden a partir de las oportunidades reales de vivirlos, más que una teoría estructurada, este enfoque es la práctica cotidiana de los valores, es lo que cuenta para formarlos.

Por consiguiente el resultado de este aspecto valorativo me llevaría a entender el trabajo de las maestras, en relación a sus experiencias de aprendizaje, sus relatos y sus reflexiones compartidas me han permitido reconstruir el proceso de incorporación de los valores desde otra perspectiva, donde no se disocia ya el trabajo teórico ni práctico, sino que se lo comprende como una unidad dinámica – dialógica, según Freire- *adoptando otro lugar desde donde hacer este análisis.*

Con relación al problema de los valores encuentro en el concepto de *configuraciones sociales* utilizado por Norbert Elías³³ como el *otro lugar* desde donde comprender, articular y describir los modos en que los sujetos particulares se incorporan a las dinámicas sociales más amplias que les preceden en el tiempo. Así, como resultado del trabajo de campo (esto es: reflexionar las prácticas con las maestras, las experiencias relatadas, las sensaciones vividas por ellos) he podido asumir que la investigación sobre temas sociales no puede prescindir de una doble lectura: la del sujeto y la de las estructuras. Al respecto dice Andrea Alliaud³⁴, *...el individuo y la sociedad remiten a dos objetos con existencia separada, los cuales nos remiten a aspectos distintos pero inseparables. Ambos conceptos son, a su vez, dinámicos y tienen carácter de proceso. Así, las relaciones entre estructuras sociales y estructuras individuales comienza a entenderse en la medida que se investigan como algo mutable, como algo que está en movimiento continuo.* Y es el concepto de *configuraciones sociales* el que articula ambas estructuras.

A partir del estudio microsocial desarrollado por Elías, se pretende comprender la complejidad de las prácticas sociales a partir de la inserción de las maestras al ejercicio de su profesión en la estancia de bienestar y desarrollo infantil N°47 del ISSSTE. Se puede afirmar que la presente estancia es una institución portadora del mandato moderno, asumen la *distribución* del conocimiento y la formación

³³ Elías, Norbert: *La sociedad cortesana*. Fondo de Cultura Económica, México, 1996 (primera edición en alemán 1969) pp.25-27|

³⁴ Alliaud, Andrea: *El abordaje del sujeto en la investigación educativa. Retomando los aportes de Norberto Elías*. En: revista, Espacios en Blanco, N° 11, junio 01.

para la ciudadanía atravesadas por una racionalidad que les otorga identidad, y define para los sujetos que la constituyen, funciones, modos de comportarse, de relacionarse los unos con los otros de acuerdo a la posición (esto es el lugar en la estructura jerárquico-administrativa) que cada uno detente. El mandato moderno, en síntesis, definió el sentido, la función social de la maestra y del niño ya sea maternal, lactante o preescolar y de la familia y la sociedad en torno a esta institución. La estancia de referencia es más que la estructura edilicia, legal y burocrática.

Este es el espacio en que se constituye, se construye la identidad de las maestras. Nos encontramos entonces, ante una configuración social integrada por sujetos cuya función es la de llevar adelante el mandato de la distribución social del conocimiento y la formación para la ciudadanía³⁵ bajo el modo de enseñanza presencial, y que a su vez no permanece ajena a las demandas y expectativas que se generan en la sociedad *externa*, ni es tampoco independiente de las características personales de cada individuo que la integra.

Las configuraciones docentes, compuestas por maestras o expertas, no se constituyen en un fenómeno que exista fuera de los individuos que la forman; los individuos que la integran, dice Elías refiriéndose a la corte *...ya reyes, ya ayudas de cámara, no existen (como tales) fuera de la sociedad que integran unos con otros. El concepto de configuración sirve para expresar esa situación.*

Cada uno de los individuos que forman entre sí tales configuraciones es único e irrepetible. Pero la misma configuración puede mantenerse durante muchas generaciones con un ritmo transformacional relativamente lento. Configuraciones que se conservan idénticas pueden estar constituidas por individuos diversos, que cambian rápidamente.

³⁵Estas explicaciones no significan, en modo alguno, que se esté desconociendo el papel principal que tienen los maestros en la formación de la ciudadanía, especialmente en la formación de sujetos de consumo, en el contexto global del neoliberalismo. Y en ese caso, la incidencia de la escuela es escasa, en especial si pretende, de algún modo, ejercer algún tipo de competencia con los medios.

Desde la perspectiva de los individuos, que aceptan y manifiestan transformaciones más rápidamente, *...las configuraciones que los mismos constituyen entre sí dan la impresión de fenómenos que se repiten y que son, más o menos, intransformables.*

En síntesis: para comprender los procesos mediante los cuales las maestras de maternal, lactantes y preescolar se integran a las configuraciones docentes ya existentes y el modo en que se desarrollan sus prácticas, es preciso conocer las prácticas individuales e interindividuales en las configuraciones específicas que constituyan.

El primer aporte del cual ya mencioné (prácticas individuales) da cuenta del concepto de *configuraciones*, la cual es una serie de formas de llevar a cabo las prácticas docentes dentro de la Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil objeto de esta investigación justificándolas *con* esquemas teóricos que me expliquen el porqué las maestras utilizan tal o cual postura teórica claro está relacionada con la transversalidad.

Este reconocimiento de la relevancia de los sujetos individuales dentro de la configuración que integran y el análisis y seguimiento de sus acciones, entiendo que favorecerá la comprensión en profundidad del porqué se producen determinadas actuaciones de las maestras. Actuaciones que, si no se percibe la institución *como contexto social* y la configuración específica de la *docencia* interactuando con el sujeto particular, tendrían una comprensión incompleta.

Fundamentalmente, los valores, creencias y los demás contenidos, se constituyen en conceptos altamente normativos, que adoptan modos de consenso explícito e implícitos.

El segundo aporte, reside en considerar que las construcciones elaboradas por la sociología y la pedagogía, me han permitido comprender con sus estudios, *desde*

un plano explicativo, qué se entiende por cultura escolar, constreñimientos del sistema, etc., pero no arrojaron contribuciones para comprender cómo las maestras, profesan los valores, en situaciones empíricas, se constituyen en miembros de la docencia y como tales, adoptan sus pautas, sus rituales, y también realizarán sus aportes novedosos.

Sólo en un modelo de configuraciones se pueden comprender las decisiones de un individuo concreto dentro de las cadenas de las interdependencias, *el ámbito de su autonomía y la estrategia individual de su conducta.*

Como cierre de este trabajo, y para sintetizar, he pretendido exponer la importancia de mantener un espíritu abierto a la impronta que señale el campo, revalorizando y dotando de verdadero sentido el proceso de articulación y dialogicidad de la práctica y la teoría *en el contexto, en la situación empírica, respetando y observando la lógica inherente a cada proceso.*

Es este reconocimiento lo que ha permitido realizar *otra* mirada sobre los supuestos desplazamientos enunciados inicialmente, para que puedan ser comprendidos como sucesivas articulaciones en el juego de fuerzas y resistencias que constituyen las configuraciones de docentes.

Vinculando esta síntesis con el título del curso-taller, quiero destacar la necesidad de dotar de coherencia a los discursos y las prácticas no sólo en el desempeño de la docencia y los valores, sino también en los procesos de investigación. Asumir una formación crítica requiere de adoptar posicionamientos radicales, que busquen y den cuenta de la complejidad de los procesos en situaciones empíricas, sin someterlos a la lógica heredada de diseños preelaborados en los que debe caber la realidad.

El procedimiento del presente trabajo de investigación estaría constituido por las siguientes etapas:

3.1.2.- ANÁLISIS DE VALORES UNIVERSALES..

3.1.3.- Diseño de estrategias.

Elaborar una investigación que contribuya a la formación en valores en las maestras que implique conocer el ámbito universal, delimitar y organizar estos valores vinculándolos con el enfoque humanístico y considerar el espacio institucional en el que habrá de efectuarse.

De esta manera, la elaboración y el mejoramiento continuo de estos valores admite ser considerado como un método de trabajo cuyo desenvolvimiento se guía por referentes esenciales considerados, como aquellos elementos puntuales, seleccionados del universo que impactan en la formación en valores.

3.2.1.- FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA.

En este procedimiento se adopta a los valores con un enfoque humanístico como referente fundamental en el diseño de la presente investigación y comprende una conceptualización general y el contenido esencial de las etapas de trabajo que integran el proceso.

3.3.- CONSTRUCCIÓN DE REFERENTES.

La definición de los valores con un enfoque humanístico que caracterizan a la formación de las maestras de la estancia infantil de referencia se efectúa a partir de los valores que profesan y de la información de los siguientes referentes.

3.4.- REFERENTES EXTERNOS.

3.4.1.- Determinación de los valores. Identificar los valores que estén presentes en las maestras por considerarse como base en el diseño del curso-taller.

3.4.2.- Entrevistas estructuradas a expertos. Se diseñan para elucidar las tendencias de los valores derivados de los principales cambios de los individuos.

3.4.3.- Estudios específicos. Se utiliza para determinar la pertinencia de la formación en valores frente a los requerimientos de la estancia infantil.

3.5.- EL ÁMBITO ESCOLAR.

3.5.1.- Evaluación de los valores en el ámbito institucional. Esto permite determinar los valores que profesan las maestras.

3.5.2.- Evaluación docente. Permite detectar opiniones de las maestras respecto a los valores y la importancia de estos en sus actividades y la operación de éstas.

3.6.- PASOS PARA EL DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN.

Determinación de los objetivos educativos y los valores contruidos a partir del análisis de los referentes externos en particular de los valores con un enfoque humanístico.

3.6.1.- El objetivo del curso. Debe expresar las características de las maestras a formar en valores, y los perfiles educativos deben ser explicados como elementos primordiales del desempeño profesional.

3.6.2.- El perfil de desempeño profesional. Estará sustentado en los valores con un enfoque humanístico y debe reflejar además los campos de ejercicio profesional.

3.6.3.- Delimitación de los valores asociados al proceso educativo. Elaborar una investigación a partir de los valores con un enfoque humanístico, conlleva a la tarea de identificar, delimitar y organizar con fines didácticos, los valores asociados a la realización con un enfoque humanístico, referentes a partir de los cuales se establecen los requisitos académicos para la realización de los valores, y una práctica productiva que caracteriza un segmento específico de la división social y técnica del trabajo.

Los valores que se aplican en la producción del conocimiento educativo implican saberes de distinto tipo. El saber asociado a los valores es integral y únicamente para fines de trabajo.

3.6.4.- Implementación. Para esta etapa de aplicación de la presente investigación, es necesario establecer los cambios indispensables sobre la estructura académica y la gestión educativa en la institución, así como el desarrollo de estrategias de enseñanza centrada en valores que se aplicarán en cada una de las actividades que conforman la educación integral de los niños de la estancia de bienestar y desarrollo infantil N°47 del ISSSTE.

Para lograr la implementación de la citada investigación, se propone una serie de programas institucionales congruentes y complementarios que articulen el conjunto de acciones a corto, mediano y largo plazo.

3.7.- PROGRAMA DE SELECCIÓN Y FORMACIÓN DEL PERSONAL ACADÈMICO.

Su misión es responder a los nuevos campos y contenidos disciplinarios en valores que se requieran aprender y el imperativo de elevar la calidad y pertinencia de la enseñanza.

3.7.1.- Evaluación. La evaluación es parte integral del desarrollo de la investigación propuesta , tanto del procedimiento global y la realización de cada etapa, como los resultados específicos de cada actividad. Por lo que debe mantenerse como una actividad continua, sistemática y flexible. Cabe señalar que la evaluación de la citada investigación propuesta comprende dos vertientes principales; la validez interna y externa, la primera se orienta a su atención hacia la pertinencia y calidad de la formación en valores que se pretende realizar frente a las necesidades que se pretenden atender; la segunda se enfoca a la estructura de la investigación en su eficiencia y eficacia de operación.

ANÁLISIS

Durante el desarrollo del presente proyecto de innovación intitulado “Los valores para una educación más humana y sin exclusión” me percaté que la aplicación de los diferentes instrumentos de medición como fueron: cronograma de actividades, entrevistas focales, cuestionarios semiestructurados, me permitieron conjuntamente con los supuestos teóricos tener una visión holística del problema de transversalidad; que adolecen las actividades que se generan en la Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil N° 47 del ISSSTE.

Sin embargo aportaciones como las de Weber³⁶ señalan que para entender la acción se debe reflexionar respecto a tres tipos de intereses: **personales** (material), **valorales** (valores) y **deseos** (afecto). Esto me llevó a pensar que las maestras que atienden estos grupos de niños deben de conjuntar el plano afectivo con el plano educativo para llevar a buen término el proceso enseñanza-aprendizaje.

La teoría genética-cognitiva de Piaget³⁷ me ayudó a comprender como las actividades que se estaban realizando establecían un aprendizaje, que visto de otro modo era un factor como un producto del desarrollo.

Me dí cuenta que el aprendizaje como una adquisición no hereditaria en el intercambio con el medio es un fenómeno incompatible sin su vinculación a la dinámica del desarrollo interno del aprendizaje de las maestras participantes. Las maestras comprendieron gracias a esta teoría que las estructuras cognitivas son los mecanismos reguladores, subordinados a la influencia del medio. *La asimilación* (proceso de integración, incluso forzada y deformada, de los objetos de conocimiento nuevos a las estructuras viejas anteriormente construidas por

³⁶ Los valores en la formación de educadores: www.crefal.edu.mx/diplo3/proyectos/ivalenci.htm

³⁷ Piaget, J. *La epistemología genética*. Ed. Redondo. Barcelona. 1970.

ellas) y *la acomodación* (reformulación y elaboración de estructuras nuevas como consecuencia de la incorporación precedente), indican los movimientos que explican todo proceso de construcción genética.

Por otro lado Ausubel³⁸ y su aprendizaje significativo me dio parámetros para ocuparme de la cuestión escolar como *un tipo de aprendizaje que alude a cuerpos organizados de material significativo*. Lo que me permitió en este proyecto de innovación centrarme en el análisis de la explicación del aprendizaje de cuerpos de conocimientos que incluían conceptos, principios y teorías necesarias para que las maestras participantes entendieran que existe una vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos con su bagaje cognitivo que tenían hasta ese momento. Esta teoría me ayudó en el desarrollo de mi proyecto de innovación en el sentido de que las maestras comprendieron que el aprendizaje y el desarrollo es una relación que no se debe separar, ya que una está en función de la otra. Por lo que la planeación de sus futuras actividades con un eje transversal en valores requerirá una planeación didáctica del proceso de aprendizaje significativo y que este debe comenzar por conocer la peculiar estructura ideativa y mental del individuo en este caso de los niños de esta Estancia Infantil que deben realizar tareas de aprendizaje.

Cuando se habla en formación³⁹ del profesorado de modelos, los diversos autores se refieren a distintos aspectos: unos se refieren a los procesos administrativos para llevar a cabo la formación; otros los sitúan en los diferentes sistemas que interactúan en la formación y algunos también en el desarrollo del contenido de la formación. Es difícil encontrar unanimidad en la aplicación del concepto de modelo en la formación. Utilizaremos este concepto como marco organizador y de gestión de los procesos de formación en los que se establecen diversos sistemas de orientación, organización, intervención y evaluación de la formación.

³⁸ Ausubel, D. *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas, México, 1976.

³⁹ Schon Donald (1987) *La formación de profesionales. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ediciones Paidós, Barcelona.

Donald Schon⁴⁰ me dio elementos para argumentar a favor de una nueva epistemología de la práctica que pusiera de relieve la cuestión del conocimiento profesional de las maestras de la Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil N°47 del ISSSTE asumiendo como punto de partida la competencia y el arte que ya forman de la práctica efectiva; sobre todo, la reflexión en la acción (el pensar en lo que se hace mientras se está haciendo) que algunas veces los profesionales utilizan en situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto.

Dadas las características de la presente investigación pensé en una combinación de instrumentos y estrategias metodológicas, en el marco de metodologías cualitativas⁴¹ que me permitieron abordar mi trabajo de innovación en toda su amplitud y complejidad.

Inicialmente, se construyó un cuestionario semiestructurado (se presentará como Anexo 1), que se aplicó a las maestras de la Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil N°47 del ISSTE a efecto de revisar sus conocimientos teóricos acerca de los valores.

Luego, se profundizó en aspectos vinculados con su práctica docente, este trabajo se realizó a través de un cuestionario, entrevistas para ampliar el cuestionario, lectura de diarios de docente (o reflexiones sobre sus prácticas), relatos de experiencias y observaciones en instituciones educativas.

Dadas las características del problema, para su investigación se pensó en una combinación de instrumentos y estrategias metodológicas, en el marco de metodologías cualitativas que permitieran abordar el problema en toda su amplitud y complejidad.

⁴⁰ Schon, Donald (1983) *The Reflective Practitioner*. (El Médico Reflexivo: como los profesionales piensan en la acción). New Cork, Basics Books.

⁴¹ Goetz, J. Y Le Compte, M. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata, Madrid, 1988.

Por otro lado la evaluación final del proyecto debe ser vista de manera integral, pues permitirá valorar también el papel fundamental que tiene ésta para retroinformar el proceso en su conjunto; siendo así, es posible ajustarse a criterios de aprendizaje.

A partir de esto, se elaboró primero una evaluación diagnóstica para efectuar los ajustes pertinentes y reorientar las actividades, pasar por la evaluación permanente o formativa para continuar guiando los aprendizajes y, al final, una evaluación integral, que emitió juicios de valor de las maestras y niños acerca de cómo se alcanzaron los aprendizajes y no tanto para constituirse en un elemento más para castigar con la asignación de tal o cual calificación. Así, se ubicó la evaluación más allá de esta simpleza cuantitativa pues, en todo caso, permitió identificar avances para consolidar logros y trazar planes para la superación individual o de grupo.

En este sentido, la elaboración de una evaluación en valores por lo menos requirió de lo siguiente:

- Decidir los valores a evaluar.
- Determinar los valores a evaluar de acuerdo con los problemas que se presenten en la práctica docente.
- Determinar las fases, etapas o estaciones en número y tipo de acuerdo con la habilidad de las maestras en el desempeño de su trabajo.
- Construir material de apoyo para esa estación o fase de evaluación.

CAPÍTULO IV.

PROPUESTA DE INNOVACIÓN.

4.1.- LOS VALORES PARA UNA EDUCACIÓN MÁS HUMANA Y SIN EXCLUSIÓN.

4.1.1.-Construcción de referentes.

Ante las dificultades que implica la educación en valores se hace necesario construir no sólo el aprendizaje para toda la vida, sino también un eje transversal que lo recorra.

Lo anterior se explica en parte, por los requerimientos de un cambio en las actividades educativas.

En mi opinión la formación en valores es una de las prioridades que deben de atenderse, por lo tanto es prioritario considerar la necesidad de utilizar los valores como un enfoque innovador en la formación de los maternos, lactantes y preescolares, que les permita tener una educación más integral y efectiva.

Por lo tanto es conveniente considerar los referentes internos y externos que consideren una visión integral en la formación en valores.

4.2.- Referentes externos.

4.2.1.- Determinación de los valores.

En el presente proyecto, los avances más significativos se centraron en la definición de los valores procurando un diseño de una investigación que me llevó a la flexibilidad garantizándome la polivalencia, en el desarrollo de los valores que

requieren los niños de maternal, lactantes y preescolar, por otro lado el diseño, la elaboración y reproducción de los materiales que utilicé fueron bajo un esquema para la educación en valores, impactando esto en la capacitación de las maestras.

Los aprendizajes más significativos fueron los que me permitieron elaborar una propuesta de investigación para el nivel inicial que me permitiera la máxima flexibilidad en la elección de los valores que incorpore la transversalidad, estableciendo con esto un eficaz aprendizaje continuo

4.3.- Entrevistas a expertos.

A partir de las entrevistas focales realizadas a expertos en valores, se detectó la pertinencia de modificar y actualizar las actividades de las maestras destacándose la importancia de los valores.

Con el trabajo realizado en la presente investigación, elaboré el diseño de las actividades contemplando los valores, para ello agrupe los 96 valores identificados en unidades agrupándolos en seis categorías, siendo la duración de desarrollo promedio de cada actividad de 40 minutos.

Para hacer flexible la educación en valores, por cada valor se definieron los saberes previos que conlleva, y con ello armé un árbol de contenidos para cursar las unidades de contenidos con valores que garantizaran su éxito; el resultado de lo anterior, es que se pueden cursar las actividades para ir avanzando en las siguientes, hasta obtener los valores adecuados.

4.4.- Referentes Internos.

4.4.1.- Ámbito institucional.

La Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil N° 47 del ISSSTE, es un ámbito donde se inscribe la educación en valores que ha de condicionar las prácticas educativas por lo tanto es importante considerar lo siguiente.

4.4.2.- El marco normativo.

Considerando que el carácter formal de la investigación está constituida por los aspectos legal e institucional, es necesario apoyarse en documentos que lo hacen viable, de entre los cuales destacan leyes, reglamentos y acuerdos.

El apoyo jurídico es materia educativa para el ejercicio de la función técnico-administrativa en el ámbito de la educación inicial que se imparte en este nivel educativo, parte de las finalidades constitucionales y de las exigencias actuales de la acción educativa.

Para alcanzar dichas finalidades, se han establecido canales y procedimientos para resolver dichos problemas con un fundamento legal de entre algunos documentos como lo son la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos.

4.5.- Evaluación de la eficacia y eficiencia interna.

La eficacia de la presente investigación se visualiza después su aplicación. Los aprendizajes más significativos fueron los que le permitieron elaborar una propuesta para la Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil N°47 del ISSSTE; que permita la máxima flexibilidad en la elección de rutas vocacionales a través de un programa en valores que se pueda incorporar a esta modalidad educativa.

Cuando empezó a operar esta investigación los resultados fueron mejores ya que les permitió a las maestras estar acordes con lo que realmente necesitan los niños y niñas de esta estancia.

4.6.- Evaluación de la pertinencia y eficacia externa.

De unas actividades rígidas conformadas por actividades anuales en la educación basada en valores pasó a ser actividades flexibles integrando los valores que se desarrollan por unidades.

A tales propósitos responde la presente investigación en valores que permitirá apartarse del pensamiento lineal y mecánico para incorporar en su lugar un espíritu abierto y tolerante, autónomo y cooperativo, curioso e imaginativo, como fuente de nuevas cualidades y actitudes para mejorar las capacidades.

La educación en valores debe ubicarse, en un lugar privilegiado de integración al lograr que los conocimientos, habilidades y actitudes que transfiere y conforma los valores adecuados..

Conceptualmente la educación en valores representa un marco adecuado para realizar esta propuesta de investigación que es pertinente. Pero es importante destacar que existen tres requisitos para lograrlo:

- Por principio, se deben generar procesos de educación permanente que se limiten al terreno de la formación escolar o profesional; que no se circunscriban lo educativo al sistema escolar. La educación permanente se concibe pues, como educación totalizadora.
- También, las instituciones educativas deben considerar como eje de sus acciones, la vinculación entre la educación y los valores.

- Por último, al interior de las instituciones se deben implementar estrategias concretas para el aseguramiento de la calidad educativa y la excelencia académica.

A partir de estos prerequisites, se debe visualizar la presente investigación en valores con un enfoque sistémico, en el que las distintas etapas de planeación, instrumentación y evaluación estén íntimamente relacionadas con los elementos del proceso educativo.

4.7.- Evaluación del desempeño de las maestras.

La maestra considerada en forma individual y, muy especialmente, como colectivo constituye uno de los ejes principales sobre el que gravita la calidad de la enseñanza, y su evaluación se está convirtiendo en un tema importante en las sociedades occidentales.

Sin embargo se produce un gran dilema que condiciona el diseño de cualquier praxis evaluativa. Por un lado se considera la evaluación docente, tanto por parte de los expertos como de la comunidad educativa como un elemento clave de la mejora del sistema educativo. En definitiva, son varias las previsible dificultades que existen al estructurar, en la práctica, un plan evaluativo del docente. Algunas, de orden conceptual, se centran en la dificultad de determinar los referentes que permitan determinar la evaluación y los criterios evaluativos que se van aplicar.

Otro es de orden técnico y metodológico, ya que las diversas técnicas, desde la autoevaluación hasta los tests de capacidad o competencia, pasando por las medidas indirectas, observaciones o entrevistas, no acaban de convencer al docente.

También se presentan dificultades relacionadas con la cultura evaluativa, y la legitimación de la evaluación; y por último, también existen dificultades del orden deontológico.

4.8.- Elementos para una propuesta en valores.

El análisis del conjunto de referentes contruidos, internos y externos lleva a plantear una propuesta en valores vigente, ya que se necesita realizar ajustes específicos a las actividades de las maestras.

El diseño de la presente propuesta de investigación es un esfuerzo sistemático de proponer y concretar una orientación al proceso educativo, abarca un conjunto de principios e ideas organizados en un sistema, que está sujeto a ser enriquecido en un proceso de construcción, que debe involucrar a la comunidad educativa y, en forma especial, a las maestras

En este sentido, la presente propuesta tiene la finalidad de adecuar las actividades de las maestras de maternal, lactancia y preescolar para el desarrollo de su práctica educativa.

4.9.- Fundamentos de la propuesta.

Hoy en día, tanto el sistema de educación regular como los diversos sistemas de formación se encuentran enfrentados a un nuevo contexto que plantea desafíos de gran envergadura.

Dentro de éstos, probablemente el mayor sea el de adecuar y actualizar los contenidos curriculares a los valores. Sin duda se trata de una situación que viene a reforzar más a los sistemas regulares de educación que a la formación, históricamente más vinculada al devenir productivo y laboral. Esa es una de las causas del progresivo acercamiento que se constata entre ambos sistemas, así como también del surgimiento de algunas de las más innovadoras iniciativas que tienen lugar, tendientes a tomar en cuenta la formación en valores como el parteaguas de nuestro sistema educativo.

En todo caso, existe hoy un extenso consenso, tanto a nivel político como de la sociedad, en el sentido de que es preciso reestructurar los planes y programas de estudio teniendo en cuenta los valores, ya que la oferta de educación y formación en términos no son lo suficientemente flexibles en este aspecto como para responder a la demanda de una sociedad que requiere una cultura en valores.

Se trata de un cambio básicamente cualitativo. Si antes alcanzaba con transmitir determinados conocimientos, ahora es preciso trabajar los valores para poder inculcarlos a los alumnos.

Este cambio ha de ir acompañado, además, por las nuevas concepciones que se tienen de la educación basada en valores.

Resulta entonces prioritario proporcionar medios para que las maestras puedan autogestionar sus procesos de desarrollo laboral y profesional: y darse cuenta que lo que se debe de enseñar en su proceso áulico son conocimientos que nos lleven no solamente a un saber universal, sino también a conocimientos que nos lleven a encontrar en los valores una nueva forma de entender y de vivir

4.10.- Factibilidad de la propuesta.

La educación en valores que se oferta en la Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil N°47 del ISSSTE; responde a las demandas de la sociedad ya que el eje transversal como ya se apuntó anteriormente es fundamental para la implementación de los valores en las actividades de aprendizaje de los alumnos de maternal, lactantes y preescolar.

Por lo tanto con esta propuesta se pretende se incluyan en los procesos de aprendizaje los valores en las diversas áreas de formación en lo que concierne al ámbito del conocimiento básico. Por lo tanto esto impactará en los contenidos, de las actividades.

CAPÍTULO V

SUGERENCIAS CONSTRUCTIVISTAS DEL PROYECTO “LOS VALORES PARA UNA EDUCACIÓN MÁS HUMANA Y SIN EXCLUSIÓN”.

Se estima que los siguientes conceptos, que deben estar presentes en el proceso educativo susceptibles de ser aplicados son los siguientes.

El considerar a estos conceptos constructivistas como elementos indispensables de la práctica de valores como ayuda para la práctica docente, quiere decir con esto, que los niños tienen que encontrar sentido a lo que hacen y piensan cuando están frente a su proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que a las maestras de maternal, lactantes y preescolar les corresponde propiciar condiciones suficientes y adecuarlas para que los niños y niñas sean participativos, reflexivos y creativos, de lo contrario será un discurso sin significatividad.

La forma como deben organizarse los contenidos tenderá hacia un enfoque globalizador, entendido éste, como una opción que va a determinar a todas las unidades didácticas con la aportación de diferentes disciplinas subyacentes en una problemática y de esta manera se podrá entender y resolver de manera creativa conforme al contenido, factual, conceptual, de procedimientos o de actitudes.

También corresponde a la maestra o tutora, establecer una **interrelación armónica** es decir, un contrato pedagógico con los niños, ponerse de acuerdo en forma democrática, previo y durante el curso, para que se tenga una secuencia lógica y psicológica apropiada en sistemas conceptuales (esquemas del conocimiento); delimitar la intención del curso, así como su progresión continua que respete lo inclusivo, la abstracción y la generalidad, ello implica, una supraordenación y subordinación conceptual curricular, conocer e interpretar el antecedente como consecuente que tiene los núcleos de información entre sí.

A partir de **experiencias previas** de los alumnos, se deben activar los conocimientos adquiridos y darles sentido a los nuevos, por ello es conveniente que se conozcan los antecedentes e historia académica de los participantes, así como la ubicación del módulo presente, los que lo anteceden y los futuros por cursar, es decir delimitar bien la actividad dentro de sus actividades. Con ello se requiere de hacer una breve exploración inicial diagnóstica de contenidos, para darse cuenta también con qué se inicia el curso, para efectuar los ajustes pertinentes al programa en común acuerdo con los niños y realizar actividades extra curriculares de ajuste y homogenización, nunca olvidando la historia contextual de los pequeños.

La perspectiva constructivista presta atención al estado inicial de conocimientos de los alumnos (como se hayan estructurado esos conocimientos) antes del nuevo proceso y no por sí mismos, sino que incidirán directamente en el proceso de aprendizaje, ante ello (Ausubel, Novak, 1983) afirman “el factor más importante que influye en el aprendizaje, es lo que el alumno ya sabe, averiguar esto y enseñarle en consecuencia”.

La maestra debe ser, una impulsora **incentivadora de la motivación de los pequeños** para que desarrollen plenamente en lo cognoscitivo, las destrezas y las actitudes ya que con esa actuación, fácilmente reflexionarán de manera permanente en múltiples direcciones dentro de un contexto determinado, para darle sentido a la actividad educativa dentro del campo de la educación inicial en valores.

En este sentido, se recomienda intensificar el valor de la **formación** más que la información, a través del diálogo permanente, efectuar la reflexión continua acerca de los problemas que representa una educación sin valores y contrastar los avances de la educación que se tiene en valores, así como de ésta al servicio de los ciudadanos de este país.

Se recomienda el impulso constante del aprendizaje, a través de la **reflexión acción** para que se incremente una recirculación creciente del diálogo respetuoso entre las maestras y los niños y los diferentes códigos que se emplean unos y otros, encontrarán un mismo canal para el buen entendimiento de los desiguales, al cumplir la función del lenguaje ético en valores en el proceso educativo, de lo contrario repercutirá diferencialmente sobre los procesos cognitivos.

Para lograr la **construcción del conocimiento** por los pequeños en la práctica en valores, el progreso se concretará en la elaboración de una serie de significados precisos, ricos y articulados de los contenidos de la educación inicial, así como de su correlación con la práctica de los valores que darían una diaria interacción con las maestras y sus pequeños alumnos, pues como se ha mencionado el niño aprende contenidos, gracias a la construcción personal propia, entendida como la elaboración de una representación personal del contenido objeto de aprendizaje.

Para lograr lo anterior se recomienda que se efectúe el *aprendizaje por procesos y estrategias de problematización* y no tanto por contenidos definidos, sino flexibles a las diferentes situaciones de la práctica profesional de la maestra frente a sus alumnos. En este sentido la función de la maestra es crear un ambiente en el que el alumno se interese por explorar y estudiar lo que se adecúa a sus intereses, pero también del problema por resolver, es decir realizar decisiones sobre las opciones o restricciones del aprendizaje de los niños.

Establecer nuevas relaciones de *servicio y compromiso social en la práctica en valores* con ello, se recobra la funcionalidad de aprendizaje realizado, es decir, utiliza lo aprendido y afrontarlo a situaciones nuevas, pues entre mayor sea la significatividad del aprendizaje realizado, tanto mayor será su impacto en las estructuras cognoscitivas que permiten, aprender a utilizar estrategias de aprendizaje con fines de investigación, así como de planeación y auto evaluación de la propia actuación.

En las diferentes etapas de desarrollo profesional, subyace la noción de evolución de competencia requerida para una determinada acción profesional, esto es cambiante con la experiencia. En este contexto el autodiagnóstico del proceso de enseñanza-aprendizaje es importante, a fin de predecir lo que puede ser adquirido en el futuro, analizando siempre su entorno y sus condiciones individuales o aptitudes en el presente.

Se sugiere hacer el esfuerzo para que los *aprendizajes no se deslinden de los aspectos culturales en donde se ubica el alumno*, ya que para entender al ser humano de manera integral, se tiene que convivir con los niños, no sólo en la estancia , sino en su comunidad para entender las costumbres, sus mitos, fantasías y concepciones que se tienen del mundo y la forma de relacionarse entre las personas, ya sean sanas o enfermas. Es decir, cómo entienden las personas a la enfermedad y a la salud desde la vida cotidiana e histórica familiar.

Hay que rescatar los contenidos en toda actividad acerca de los *valores éticos humanos en relación a los niños de maternal, lactantes y preescolar* para propiciar una formación integral del niño o niña, desde el aula. Esto requiere además, el apropiarse de una metodología científica aplicada a los problemas que se presenten ya que estos tienen que ver con los pequeños, es importante ver esto de una manera humana.

Estimular y confrontar los *pros y contras* en un *debate constructivo* de las diferentes interpretaciones presentadas por los alumnos y las maestras de la Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil N° 47 del ISSSTE.

Encontrar en la evaluación el medir los valores y el desempeño de cada individuo, como una consecuencia de la participación permanente en el proceso educativo referido a los objetivos de aprendizaje.

La evaluación debe ser vista de manera integral, para valorar también el papel importante que tiene ésta para retroinformar el proceso en su conjunto, ajustarse a criterios de aprendizaje y como ya se mencionó, hay que elaborar primero una evaluación diagnóstica para efectuar los ajustes pertinentes y reorientar las actividades, pasar por la evaluación permanente o formativa para continuar guiando los aprendizajes y al final una evaluación integral, que emita juicios de valor de las maestras y alumnos de cómo se alcanzaron los aprendizajes y no tanto para castigar con la asignación de tal o cual calificación, sino que va más allá de esta simpleza cuantitativa, más bien, identificar avances para consolidar logros y trazar planes para la superación individual o de grupo.

La elaboración de una evaluación en valores por lo menos requiere de lo siguiente:

- Decidir las áreas a evaluar.
- Determinar los valores a evaluar de acuerdo con los problemas que se presenten en el proceso áulico.
- Determinar las fases, etapas o estaciones en número y tipo de acuerdo con la habilidad de los niños en la adquisición de valores.
- Construir material de apoyo para esa estación o fase de evaluación.

CONCLUSIONES.

En el entorno internacional sigue la tendencia hacia los valores, se intensifica la búsqueda de una educación la cual responda a los requerimientos actuales, por lo tanto el fenómeno de la educación en valores es un hecho que no se puede negar, como contexto general se impone a los ámbitos de la sociedad. Actualmente, la educación en valores es claramente una tendencia en nuestro país, la cual se extiende a la mayoría de los centros educativos, su presencia dentro del panorama educativo requiere ser estudiada para conocerla y comprenderla, además de identificar opciones que hay para su implementación y para elegir la que pueda adecuarse a las características e historia de la institución.

El gran problema de nuestro tiempo, compartido por muchos países es el de los valores. La alta tecnología, la globalización de los mercados y la creciente exclusión de la educación obliga a las naciones a considerar como reto prioritario una educación en valores más humana y sin exclusión.

Ésta aún no lograda educación en valores, requiere de un esfuerzo conjunto, en el que participen la escuela y la sociedad, hasta ahora este binomio no ha podido dar las respuestas que se requieren en la educación que se imparte en nuestro país.

Al no tener una correlación conceptual, de lo que se plantea en los programas, con los valores, se da una discrepancia programática. Por lo tanto se hace necesario realizar ajustes de tipo cualitativo, para obtener mejores respuestas a interrogantes de ¿Cómo se aprende en las escuelas los valores? ¿Son los valores el eje fundamental de los planes y programas de estudio?

Estas interrogantes me obligaron a pensar en la estructuración de un proyecto de investigación que me llevó a recordar que una actividad es una unidad autosuficiente que logra que los niños de la Estancia de referencia construyan los aprendizajes significativos suficientes para crear estructuras nuevas de

conocimiento en la medida que avanzan en sus actividades y que estos conocimientos los lleven en su vida futura y profesional; en el caso de este trabajo de investigación la adquisición de valores llevarían a los niños y niñas a ser mejores ciudadanos, más conscientes de su realidad y de la realidad del país.

Por lo tanto considero que es pertinente una explicación de la presente investigación la cual se diseñó en el mes de septiembre del 2003, y puesto en marcha en el mismo mes.

Pretendí que con esta investigación se asegurara la reflexión crítica y participativa de las maestras, y que los conocimientos en valores que se les dieron a los niños, de hoy en adelante sean transferidos a los contextos concretos. Esta investigación en valores trató de superar los problemas que se presentan en el aula por medio de la transferibilidad. Este principio plantea que el profesional de la educación que ha adquirido habilidades para realizar tareas o acciones intencionales a partir de determinadas situaciones (simulaciones en el ambiente académico) deberá ser capaz para solucionar los problemas por medio de la inclusión de valores en todas sus actividades que deriven un conocimiento para los niños de la Estancia de referencia.

Con esta formación en valores espero que a los niños, se les forme con una preparación más realista, que se retomen las necesidades de la sociedad (experiencia social, desarrollo disciplinar).

Pretendo con este proyecto en valores un cambio continuo en el contexto educativo de referencia, esto requiere que las maestras sean capaces de aprender; aplicar los valores en sus actividades académicas, esto es generar cambios de aprendizaje el cual deben de llevar a ser capaces de identificar los valores que requieran los niños y por lo tanto el deseo de formar a estos niños de esta Estancia Infantil, es que no existan limitantes para poner en práctica los valores que sean inculcados desde este tipo de educación.

Un elemento más de esta investigación en valores, se refiere a la capacidad de la maestra para que reflexione y actúe sobre situaciones imprevistas o disfuncionales, las cuales pueden presentarse tanto en ambientes educativos como en ámbitos generales de la vida.

Por lo tanto, es pertinente destacar las cualidades resultantes de esta investigación en valores propuesta; se intentará implicar una preparación más completa y realista de los niños y niñas, de acuerdo con las demandas actuales de la sociedad, las cuales son: pensamiento flexible, creativo, imaginativo y abierto al cambio.

El papel de las maestras en la puesta en marcha de este proyecto de investigación es muy importante, ya que sin su valiosa intervención no sería posible llevarla a cabo; es importante destacar que deben ser involucrados elementos pedagógicos y didácticos para enseñar los valores, ya que es importante contextualizar formas para educar a los futuros ciudadanos que se llegarán a formar a través de esta propuesta. Hay que estar conscientes que los cambios son necesarios ante una sociedad que plantea nuevas exigencias y reta a instituciones educativas. En general la presente propuesta constituye un modelo que permitiría incorporar las actuales demandas en valores sin descuidar la formación integral de los niños de la Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil N° 47 del ISSSTE.

En este proyecto de investigación, el papel de la maestra sigue siendo fundamental, pero ahora como diseñadora de las experiencias de aprendizaje. Las maestras estudiarán, diseñarán y aplicarán los mejores aprendizajes y se comprometerán con el éxito de los alumnos, proponiendo diversas maneras para promover el desarrollo integral.

A partir de lo antes señalado, es claro que uno de los propósitos que se plantea la Estancia de Bienestar Infantil con la adopción de este proyecto de investigación, es elevar la calidad de la educación impartida, y tratar de mejorar, de manera continua, la calidad del aprendizaje de los ,contribuyendo a su formación

Se pretende que los aportes de esta investigación, promuevan de manera congruente, acciones en los ámbitos pedagógicos y didácticos, y que traduzcan en reales, modificaciones de la práctica en valores por parte de las maestras, de ahí la importancia de que la maestra participe de manera continua en las acciones de formación y capacitación que le permitan desarrollar valores similares a aquello que se busca formar en los niños.

Para finalizar mis conclusiones tengo la convicción de que la problemática que enfrenta México en valores, también es compartida por otros países latinoamericanos, y que la experiencia que se está viviendo, podrá ayudar a la toma de decisiones relacionadas con este conflicto.

Creo que el tema de los valores es de gran relevancia en nuestro país, ya que es un tema con una cierta dificultad en el ámbito educativo que merece nuestra atención.

Por tal motivo es imprescindible que nosotros como personas que nos dedicamos a la educación realicemos propuestas viables par dar solución a una educación que en nuestro país a mi parecer carece de una transversalidad adecuada, que nos lleva a dar pasos inadecuados.

Cuando hablo de transversalidad me refiero a

I Conjunto de aspectos socio-culturales y educativos que de forma engarzada generan una formación globalizadora que permite a las personas crecer en todos los aspectos relativos a su emancipación personal y social

Cuyo objetivo es ser críticos, independientes, solidarios y estar abiertos a descubrir y desarrollar todos los aspectos que le configuran como ser humano con conciencia propia (de sí mismo) y conciencia social (de persona en un contexto socio político y cultural determinado).

Cuyas ventajas son:

- Posee un gran potencial para la construcción de significados.
- Recupera experiencias personales previas, de modo tal de facilitar el aprendizaje.
- Proporciona estándares definidos para la confección del currículum, esto es, procesos sociales fundamentales que mantienen una identidad aproximada en todas las formas de la vida de grupo y en tiempos y espacios diferentes.
- Brinda una base confiable para la ingeniería social y de valores, posibilitando el análisis de su vinculación con los procesos o normas subyacentes de la vida social sin recurrir al adoctrinamiento.

BIBLIOGRAFÍA

Abrile de Vollmer, Maria Inés. (1994) *Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes*. Revista Iberoamericana en Educación (5) Madrid, Credi.

Alliaud, Andrea. El abordaje del sujeto en la investigación educativa. Retomando los aportes de Norberto Elías. En revista, Espacios en blanco. N° 11, junio 01.

Althusser, (1980) *La Sociología y la educación*. Conferencia dictada para el Seminario de “Corrientes Contemporáneas en Sociología de la Educación” México, Mayo de 1980.

Ausubel, D. (1976) *Psicología educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas. México. 1976.

Ausubel D. (1963) Psychology of Meaningfull verbal “*The learning*”

Ausubel, D, Novak J. Hanesian, (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognitivo*; México; Trillas.

. www.arnoldoaguila.com

Braslavshy, Cecilia. (1999). *Rehaciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en educación latinoamericana*. Buenos Aires, antillana/Convenio, Andrés Bello.

Bolivar, Antonio. *Cambio, Calidad y Educación* (2002.) *Las escuelas eficaces*, Editorial Síntesis.

www.crefal.edu.mx/diplo3/proyectos/ivalenci.htm.

Coll, César. (1995) *Psicología y Currículum*. México, Paidós.

Elías, Norbert: (1996) *La sociedad cortesana*. Fondo de Cultura Económica, México, (primera edición en alemán 1969) pp.25-27.

Enciclopedia de la Educación (2001) Editorial Oceanía México.

Enciclopedia Microsoft Encarta (2004).

Goetz, J. Y Le Compte, M. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata, Madrid.

Hemeroteca Virtual ANUIES
http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIE
Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
http://www.anuies.mx. Jean Piaget (1970) *La epistemología genética*. Ed. Redondo, Barcelona, España.

Latapí Pablo (2001) *Los valores en la escuela mexicana*. México, Fondo de Cultura Económica.

Las políticas nacionales en educación superior (1996) Organización de cooperación y desarrollo económico. Paneles regionales de expertos. Planeación y evaluación educativa, México.

Mobero C. (Coordinador), (1998) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, 5ta edición. Editorial Gras, Barcelona, España.

Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (1996) Paneles regionales de expertos. Planeación y evaluación educativa. México, Las políticas nacionales en educación superior.

Piaget, Jean (1983) *Seis estudios de psicología*. Editorial Ariel, Barcelona, España.

Pozo, J. I. (1999) cita a Cesar Coll : *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Editorial, Morata.

. www.psicología.com

Schon, Donald (1983) *The Reflective Practitioner. (El Médico Reflexivo: como los profesionales piensan en la acción)*. New Cork. Basics Books.

Schon Donald (1987) *La formación de profesionales. Hacía un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ediciones Paidós. Barcelona.

Schon, Donald. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, Paidós.

Tadeo Da Silva, Tomás (1995) *Escuela, conocimientos y currículum*; Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Argentina.

BIBLIOGRAFÍA

Abrile de Vollmer, Maria Inés. (1994) *Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes*. Revista Iberoamericana en Educación (5) Madrid, Credi.

Alliaud, Andrea. El abordaje del sujeto en la investigación educativa. Retomando los aportes de Norberto Elías. En revista, Espacios en blanco. N° 11, junio 01.

Althusser, (1980) *La Sociología y la educación*. Conferencia dictada para el Seminario de “Corrientes Contemporáneas en Sociología de la Educación” México, Mayo de 1980.

Ausubel, D. (1976) *Psicología educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas. México. 1976.

Ausubel D. (1963) Psychology of Meaningfull verbal “*The learning*”

Ausubel, D, Novak J. Hanesian, (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognitivo*; México; Trillas.

. www.arnoldoaguila.com

Braslavshy, Cecilia. (1999). *Rehaciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en educación latinoamericana*. Buenos Aires, antillana/Convenio, Andrés Bello.

Bolivar, Antonio. *Cambio, Calidad y Educación* (2002.) *Las escuelas eficaces*, Editorial Síntesis.

www.crefal.edu.mx/diplo3/proyectos/ivalenci.htm.

Coll, César. (1995) *Psicología y Currículum*. México, Paidós.

Elías, Norbert: (1996) *La sociedad cortesana*. Fondo de Cultura Económica, México, (primera edición en alemán 1969) pp.25-27.

Enciclopedia de la Educación (2001) Editorial Oceanía México.

Enciclopedia Microsoft Encarta (2004).

Goetz, J. Y Le Compte, M. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata, Madrid.

Hemeroteca Virtual ANUIES
http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIE
Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
http://www.anuies.mx. Jean Piaget (1970) *La epistemología genética*. Ed. Redondo, Barcelona, España.

Latapí Pablo (2001) *Los valores en la escuela mexicana*. México, Fondo de Cultura Económica.

Las políticas nacionales en educación superior (1996) Organización de cooperación y desarrollo económico. Paneles regionales de expertos. Planeación y evaluación educativa, México.

Mobero C. (Coordinador), (1998) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, 5ta edición. Editorial Gras, Barcelona, España.

Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (1996) Paneles regionales de expertos. Planeación y evaluación educativa. México, Las políticas nacionales en educación superior.

Piaget, Jean (1983) *Seis estudios de psicología*. Editorial Ariel, Barcelona, España.

Pozo, J. I. (1999) cita a Cesar Coll : *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Editorial, Morata.

. www.psicología.com

Schon, Donald (1983) *The Reflective Practitioner. (El Médico Reflexivo: como los profesionales piensan en la acción)*. New Cork. Basics Books.

Schon Donald (1987) *La formación de profesionales. Hacía un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ediciones Paidós. Barcelona.

Schon, Donald. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, Paidós.

Tadeo Da Silva, Tomás (1995) *Escuela, conocimientos y currículum*; Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Argentina.