

Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002



Volumen 3: Educación, Derechos Sociales y Equidad (Tomo III)

Coordinadora: María Berteley Busquets

272 páginas. ISBN: 968-7542-19-5.

© 2003 por Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.



www.comie.org.mx

PARTE I
COMUNICACIÓN, CULTURA
Y PEDAGOGÍAS EMERGENTES

COORDINADORA:

Mtra. Patricia Tovar Álvarez
Universidad de las Américas

COLABORADOR:

Mtro. Carlos Maya Obe
Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco

DICTAMINADOR:

Dr. Mauricio Andión
Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

PRÓLOGO

Inmersa en los procesos de transformación que ha provocado la revolución tecnológica en los campos de la informática y las telecomunicaciones, la investigación educativa mexicana inaugura, por fin, un campo de estudio en el que se trata de encontrar respuestas a las interrogantes que plantea la relación entre la educación y los medios de comunicación social.

Desde la consolidación de la televisión como medio de comunicación de masas en las sociedades modernas, durante la década de los sesenta del siglo XX, múltiples investigadores sociales en el mundo han tratado de entender la forma en que esta tecnología incide en los procesos educativos. Explorar el efecto de la televisión en la audiencia y en particular en los niños fue una de las primeras preguntas que se hicieron.

De aquellas indagaciones iniciales se sacó la conclusión general de que la televisión es una tecnología particularmente poderosa, capaz de absorber por completo la atención de los televidentes, de trastocar sus esquemas de percepción del mundo y, por tanto, ser potencialmente un recurso eficaz para la educación y la transmisión de información. Sobre esta base, los gobiernos comenzaron a integrar esta tecnología a sus programas de educación pública a distancia; en ellos se pretendía explotar las posibilidades de la televisión como vehículo de transmisión de conocimientos. Desde entonces el éxito de estos programas ha sido variable y, en la actualidad, continúan existiendo diversas iniciativas que han dado continuidad a la idea de usar a la televisión como instrumento para transmitir y difundir saberes.

Más tarde, al centrarse la atención en el estudio de los contenidos de las transmisiones de las compañías televisoras se propagó la idea de que

éstos fomentaban la violencia y los malos hábitos, manipulando las conciencias del auditorio hacia el consumo desenfrenado. Esta visión de la televisión como agencia perversa, terminó por identificarla con valores negativos como el ocio, la pereza, la mentira y crear entre los educadores la idea de que este medio era intrínsecamente malo, con lo que se fomentó una profunda escisión entre el campo educativo y la televisión, entendida como industria cultural.

Como consecuencia de este desencuentro, particularmente en nuestro país, se ha rezagado no sólo la investigación sobre los usos de la televisión y demás medios audiovisuales en los procesos educativos sino evitado el aprovechamiento de la televisión como fuente de contenidos en los programas educativos a todos los niveles. El hecho es que, con su sola existencia, es una agencia que educa a la población aun sin proponérselo, a través de la legitimación y reforzamiento de valores, creencias, costumbres, tradiciones y actitudes que se reproducen diariamente en la relaciones sociales. Al negarse la escuela y los maestros a revisar, analizar y cuestionar estos contenidos, lo que ha sucedido es que se ha creado una disociación entre lo que se enseña por la mañana en la escuela y lo que se aprende por la tarde en la televisión.

La investigación sobre los medios de comunicación social, por su lado, ha continuado su desarrollo, profundizando en el entendimiento de la recepción de los contenidos mediáticos en general y televisivos en particular. A este respecto los investigadores han dado cuenta de la complejidad del proceso y cómo éste adopta rutas inesperadas, dependiendo de variables tales como: la edad, el género, la condición social y económica, el capital cultural o los esquemas de percepción, pensamiento y acción de los televidentes. Con ello se ha puesto en tela de juicio la idea de que el acto de ver televisión es una experiencia pasiva y que las transmisiones televisivas determinan inexorablemente el sentido de las prácticas de los sujetos. Quizá la conclusión más general dentro de esta área de investigación pudiera sintetizarse en la cláusula: *la televisión es un medio muy poderoso pero no omnipotente*.

Esta última sentencia es importante para el campo de la educación ya que sienta las bases para trabajar en la línea de asumir la existencia de la televisión en la vida social, que sucede tanto dentro como fuera de la escuela, y establecer una relación activa con dicha realidad televisiva y con el espacio y tiempo virtual que este medio recrea.

Es decir que, al romperse con el mito de que ver televisión es un acto pasivo, se abren múltiples posibilidades para aprovecharla no sólo como fuente de contenidos programáticos sino como una dimensión de lo real,

que al interrelacionarse con los sujetos educativos puede operar en su formación de manera positiva.

Frente a esta evidencia, aunque con cierto retraso, se han podido desarrollar en nuestro país algunas líneas de investigación asociadas con el uso de los medios masivos de comunicación y de las transmisiones televisivas en el espacio escolar, así como a la lectura crítica de los contenidos mediáticos, lo cual ha dado lugar a la emergencia de nuevas estrategias pedagógicas entre algunos núcleos de educadores vanguardistas y la aparición de diversos programas orientados a interesar a los maestros en la aplicación de estos nuevos métodos. Sin embargo, el camino por recorrer en este sentido sigue siendo largo y sinuoso.

A pesar de ello, los cambios tan veloces y profundos que se han derivado de la aplicación de la tecnología digital en todos los ámbitos de la vida social contemporánea, terminará rompiendo las resistencias que aún existen en el campo de la educación sobre el uso de los medios de comunicación en los procesos educativos.

Por su capacidad para integrar y potenciar todos los medios escritos, gráficos y audiovisuales, las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC) —principalmente la computadora y el internet— han acelerado el cambio de paradigma en la organización de las instituciones sociales. Hoy en día, el modelo industrial en torno al cual se organizaba la escuela —centrado en la normalización— el control social y la producción en serie de agentes sociales está sucumbiendo frente al demandas de la *sociedad red*¹ y, por tanto, siendo sustituido por un nuevo modelo más acorde a la era de la información.

Este modelo en gestación no sólo habrá de transformar radicalmente la organización de la escuela sino la noción misma de lo educativo, ya que la educación podrá verificarse en cualquier espacio y tiempo, real o virtual, y en esta medida la acción pedagógica adquirirá un nuevo sentido, tal como lo ha estado registrando la labor de investigación educativa en nuestro país durante la última década.

De acuerdo con el documento que aquí se presenta, en el cual se consigna el estado de conocimiento en el campo denominado: “Comunicación, cultura y pedagogías emergentes”, ya desde los años noventa los investigadores educativos en México han comenzado a prestar atención a diversos procesos educativos cuyo sentido ha estado mediado por el uso de tecnolo-

¹ El término es acuñado por el sociólogo catalán Manuel Castells (1988) en su obra *La era de la Información: economía sociedad y cultura*, México: Siglo XXI.

gías comunicativas tales como la televisión, la radio, la prensa, el video, y otras artes. Y, por lo que se puede observar, se ha estado trabajando principalmente en tres áreas de investigación:

- 1) En primer lugar se hace evidente un interés por profundizar en el conocimiento por los procesos de recepción de los contenidos mediáticos. Esta línea ha abierto una veta para explorar y registrar las prácticas y estrategias pedagógicas que se desprenden de las diversas formas de apropiación, por parte de educandos y educadores, de los contenidos transmitidos a través de los medios masivos de comunicación.
- 2) En segundo término, se puede observar también una labor investigativa orientada a entender el uso educativo y comunitario de los medios de comunicación. En este sentido, se detecta una continuidad del trabajo que se está haciendo desde los años setenta —dentro del campo que se conoce como “tecnología educativa”— de los estudios sobre la utilización de los medios de comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, dentro del contexto escolar. Sin embargo, se aprecian algunas novedades relacionadas con el uso que las comunidades están haciendo de los medios de comunicación, particularmente las indígenas y algunas marginales urbanas, abriendo con ello un nuevo ámbito de estudio que comienza a conocerse como “medios comunitarios”.

La importancia de este nuevo ámbito radica en que abre un espacio para reflexionar sobre lo educativo en términos más amplios, es decir más allá del ámbito escolar y, al mismo tiempo, permite pensar a los medios de comunicación (vgr. radio, video, internet, etcétera) como agencias e instrumentos controlados por las comunidades para satisfacer sus propias necesidades educativas y comunicativas. Asimismo, dentro de este espacio se revela la posibilidad de plantear nuevos problemas de investigación ligados al tema de la educación intercultural y el potencial que los “medios comunitarios” tienen para establecer vínculos con otras comunidades, y construir redes locales y regionales.

- 3) Finalmente, aparece una tercera línea de investigación asociada con la aplicación de distintas artes visuales como la pintura y la fotografía o preformativas, como el teatro y la danza, utilizadas como vehículos para propiciar procesos educativos tanto dentro de la escuela como fuera de ella. El potencial de estas formas de expresión como testimo-

nios o indicadores de formas culturales específicas —de procesos de reproducción que suceden a una escala de tal concreción que escapa la dimensión homogeneizante de lo masivo— tiene un gran valor como objeto de estudio, pues ofrece nuevos ángulos de aproximación a la singularidad de los agentes sociales que los generan.

El valor de este trabajo de investigación consiste, por el momento, en que permite sistematizar información sobre experiencias educativas innovadoras y pedagogías emergentes. Se trata de un campo abierto en sí mismo a otros campos de investigación y áreas del conocimiento, lo que lo hace inclusivo y flexible. Su énfasis tanto en la recepción, como en la iniciativa comunitaria para producir y poner a circular contenidos, corta de tajo con la noción de pasividad que alguna vez se atribuyó a los medios y revela la existencia de experiencias de percepción y de expresión a escala local y regional, donde el individuo participa activamente en la creación y recreación de su cultura mediante el uso de cualquier género que le resulte necesario para manifestarse, incluyendo al arte, que por definición apunta hacia la búsqueda de lo singular, de lo no masivo.

Indudablemente, la existencia de este campo de estudio marca un precedente académico de gran trascendencia para la investigación educativa, en la medida que fundamenta y legitima la exploración interdisciplinaria de pedagogías emergentes y sus vínculos con la cultura y la comunicación en tanto dimensiones que atraviesan todo el tejido social y que forman parte de la cotidianidad de individuos y grupos, dentro y fuera del aula.

Mauricio Andión Gamboa

INTRODUCCIÓN

Patricia Tovar Álvarez

En el II Congreso Nacional de Investigación Educativa se incluyó, por primera vez, el tema de la comunicación y su vínculo con la cultura; en 1993 se menciona en el estado de conocimiento, de modo muy breve, que la revisión bibliográfica indicaba la necesidad de problematizar sobre la relación entre la comunicación y la educación, dando un énfasis a los procesos de comunicación en el aula y su relación con el currículum. Ha transcurrido casi una década y hoy es posible plantear el surgimiento de un campo inédito en su conceptualización dentro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa: “Comunicación, cultura y pedagogías emergentes”. En este estado de conocimiento reconocemos —con distintos autores— que hay un claro paralelismo entre las transformaciones de los modelos de comunicación y los de enseñanza-aprendizaje. Por ello, la búsqueda actual de pedagogías emergentes o distintas está íntimamente ligada al análisis de los procesos de comunicación y al hecho innegable de que el aprendizaje ocurre en distintas direcciones y que los roles de los participantes se intercambian y se transforman, igual que en la comunicación; el conocimiento y la comprensión emergen de modo casi inesperado. Los medios de comunicación son parte de un engranaje mucho más complejo que abarca negociaciones, procesos sociales y políticas culturales. La propia lectura y análisis de investigaciones nos fueron mostrando, cada vez más claramente, un interesante campo de trabajo donde se intersectan la reflexión sobre los procesos de comunicación social y las propuestas pedagógicas contemporáneas.

La exploración bibliográfica da cuenta de lo producido entre 1990 y 2001. Encontramos en esta indagación un total de 216 documentos, de los cuales 137 son libros, 15 son capítulos de libro, 33 artículos de investigación y 31 son tesis. La revisión general de los documentos nos indica que las principales instituciones nacionales donde se produce la investigación en este campo son las universidades Pedagógica Nacional (UPN), Autónoma Metropolitana-Xohimilco (UAM-X), Autónoma de Guadalajara (U de G), Iberoamericana (UIA), Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Autónoma de Aguascalientes (UAA) así como el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA).

Todas las instituciones mencionadas tienen investigadores de base y, en la década revisada, hay una producción constante de trabajos; sin embargo, como veremos en el estado de conocimiento, aún no se logra el carácter interdisciplinario e interinstitucional que se requiere para abarcar la complejidad total del campo. Y es notable que de los 216 trabajos localizados, un porcentaje mínimo aborde el problema de los medios comunitarios y el arte. Sobre todo llama la atención el bajo número de tesis de maestría y doctorado en este campo, revelando que no hay en realidad una oferta de especialización para futuros investigadores en esta materia. Esto es muy grave para la dinámica académica pues generará envejecimiento y acaparamiento de los financiamientos para la investigación en comunicación.

En el ámbito internacional encontramos sobre todo una amplia producción de libros en Barcelona y Madrid, a través del Proyecto didáctico Quirón y las universidades Autónoma de Barcelona y de Estudios a Distancia (UNED). En una indagación vía internet encontramos una amplia gama de información sobre instituciones en todo el mundo que trabajan en temas afines. Esta información está concentrada en el anexo 2.

LOS APARTADOS Y SU LÓGICA

En primer lugar, el estado de conocimiento se presenta como una gran síntesis analítica de los trabajos de investigación y ensayísticos más importantes —por su carácter empírico y conceptual— hallados en esta primera exploración bibliográfica. Paralelamente a las síntesis analíticas se desarrolla una argumentación que define las distintas áreas de investigación que claramente encontramos hasta el momento: *Procesos de recepción y pedagogías emergentes*, *Uso educativo y uso comunitario de los medios de comunicación*, *El arte y los medios como alternativa educativa: diversas propuestas de acción*.

Enseguida presentamos un concentrado que muestra gráficamente el total de trabajos hallados. Las conclusiones, posibilidades de crecimiento y las líneas de investigación que se vislumbran a partir de lo hallado. Dos anexos que muestran —a través de tablas— las instituciones e investigadores ocupados del estudio de estos temas en México y otros países, así como diversos sitios en la red que pueden ser muy útiles para quienes investigan en torno a temas afines. Finalmente, la bibliografía completa en orden alfabético que muestra nuestro esfuerzo y modesta contribución a la tarea que nos ha encomendado el COMIE.

CAPÍTULO 1

ESTADO DE CONOCIMIENTO: COMUNICACIÓN, CULTURA Y PEDAGOGÍAS EMERGENTES

CONTEXTO: LAS PREGUNTAS ACTUALES

En junio de 1994 se llevaron a cabo las jornadas del congreso internacional “Transformaciones culturales, medios masivos y educación”, en el Centro Cultural General San Martín de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina.¹ En 1997 se publica el libro *Atracción mediática* (Cafiero, *et al.*, 1997). que recupera los aportes intelectuales vertidos en las jornadas por investigadores de distintos lugares del mundo. Los debates y ponencias giraron en torno a los siguientes tópicos: “Los cambios culturales y el fin de siglo”, “Educación y nuevas tecnologías”, “Ciencia-tecnología y educación”, “Medios”, “¿Legislación o libertad de mercado?”, “Industrias culturales, educación y políticas de educación en América Latina”, “Infancia y juventud”, “Nuevos consumos culturales: familia y escuela”, “Periodistas, democracia y medios” y finalmente, “Innovaciones pedagógicas”. A continuación una síntesis reflexionada de los principales aportes de estas jornadas.

¹ Al encuentro asistieron especialistas de toda América Latina. En el anexo 3 se transcriben los nombres de los investigadores participantes y los países representados.

Eduardo Vizer² plantea que nuestra realidad se va construyendo cada vez más a imagen de la imagen, es decir, que se está generando un marco de referencia imaginario que, en el caso de la política, ha creado muchos escenarios nuevos y ha roto con las relaciones tradicionales; aunque en el campo de la educación esto no parezca tan visible es, en realidad, mucho más profundo pues el impacto de los medios sobre el imaginario social y la construcción de la realidad opera por planos de significación diferentes e inclusivos. La realidad va operando como una serie de referencias sobre las referencias, construyendo abismos de significación en una especie de circularidad infinita. Este proceso tan complejo de generación de sentido marca un nudo central en el porqué de la abolección de los métodos tradicionales que se han utilizado pedagógicamente. En opinión de Vizer lo que hacen los medios es, justamente, generar una serie de situaciones en las cuales son referentes de sí mismos con una apariencia de discurso en el que la referencia es la realidad.

Las interrogantes implícitas en el planteamiento de este investigador argentino nos mueven a pensar acerca de la relación entre tecnología, poder e identidad. Precisamente, Antonio Cafiero (Cafiero *et al.*, 1997) plantea que la técnica se ha convertido en la ideología dominante, que justamente con el derrumbe de las ideologías que se disputaron el predominio en el siglo XX, es la técnica la verdadera ganadora y que en buena medida los conflictos de identidad de la cultura contemporánea resultan de la estrecha relación entre el hombre y la tecnología. Frente a ello el modelo de escuela vigente corresponde históricamente a la idea de generalización de la lectura y la escritura. Por lo tanto, afirma Cafiero, es preciso producir transformaciones profundas en el modelo educativo vigente.

Todas las tecnologías tienden a crear un nuevo ambiente humano [...] Las tecnologías no son simplemente inertes contenedores de seres humanos: son procesos activos que remoldean igualmente los seres y las otras tecnologías [...] Cuando una sociedad inventa o adopta una nueva tecnología que da predominio o nueva importancia a uno de sus sentidos, la relación de los sentidos entre ellos se transforma. El hombre se transforma [...] (McLuhan, 1985:303).

Es por esto que ninguna reflexión seria sobre el porvenir de la educación, la comunicación y la cultura puede formularse ignorando la influencia de los medios electrónicos y la informática. El propio Cafiero dibuja la

² Eduardo Vizer es un investigador argentino. Ver anexo 2 y consultar el libro *Atracción mediática*.

ambivalencia de la técnica y dice que: puede servir al progreso de la humanidad, por ejemplo en la lucha contra el hambre, la enfermedad y el deterioro ecológico o puede, al contrario, exacerbar las desigualdades hasta volverlas intolerables y servir como factor de poder militar o de dominación económica. La tecnología podría incluso desplazar a la propia filosofía en la búsqueda del sentido de la vida volviéndose responsable del nivel moral y espiritual de nuestra civilización.

Octavio Paz (1994), por su parte, dice:

Pronto no habrá ni izquierda ni derecha, y los hombres del siglo XXI se enfrentarán a la más grave amenaza de nuestra historia desde el periodo paleolítico: la supervivencia de la especie humana. No pienso sólo en las terribles destrucciones del medio natural por la alianza de la técnica y el espíritu de lucro del régimen capitalista [...] nos amenaza una nueva barbarie fundada en la técnica.

Se ha llegado a un punto en el que la gente parece estar enterada de todo y al mismo tiempo de nada importante. Pareciera, dice el autor, que en el mundo hoy se privilegia la cultura ligera, las referencias fáciles, el afán de lo rápido y del tiempo corto que sobreestima la novedad y descalifica lo permanente. En este sentido, ¿será el retorno a la cultura oral pero sin el cara a cara?, ¿qué producción humana aportarán los aprendizajes fragmentarios e instantáneos?

Las preguntas de Cafiero nos llevan a otro de los temas importantes en estas jornadas: la juventud o, mejor dicho, la idea de juventud que permea a la sociedad contemporánea. Roberto Marafioti coincide en cuanto a la afirmación del protagonismo de los medios en la construcción de horizontes culturales, pero su aportación va más en la dirección de identificar las pautas de consumo de la población actual. Encuentra que la juventud es la etapa más valorada tanto por los sistemas educativos como por los medios ya que tienen por objetivo preferencial de su oferta este segmento del público, aunque ahora la idea de juventud ya no es cronológica sino que se ha convertido en un modelo cultural al cual se aspira en todo momento. Desde lo biológico, la búsqueda es mantenerse a toda costa en un estado permanente de jovialidad y vitalidad. Desde lo cultural, la juventud es el blanco concreto de las ofertas mediáticas. Se ha producido un cambio en la percepción del ser joven; hay por un lado una tendencia a la ampliación de la juventud y, por el otro, la juventud se ha tornado en símbolo de la cultura mediática. Fernando Savater lo dice de esta manera:

La joven, la moda joven, la despreocupación juvenil, el cuerpo ágil y hermoso eternamente joven a costa de cualesquiera sacrificios, dietas, remedios, la espontaneidad caprichosa, el deporte, la capacidad incansablemente festiva, la alegre camaradería de la juventud...son los ideales de nuestra época [...] El espíritu del tiempo asegura hoy que quien no es joven está muerto. Ser viejo y parecerlo, ser un viejo que asume el tiempo pasado, es algo casi obsceno que condena al pánico de la soledad y el abandono. A los viejos nadie los desea ya —ni erótica ni laboralmente— y la primera norma de la supervivencia social es mantenerse joven (Savater,1997:60).

La niñez y la vejez fueron etapas valoradas en el pasado pero hoy nadie quiere llegar a ser un viejo y los niños viven en una aceleración precoz que los lleva a desear transformarse en jóvenes muy pronto. Para el autor la desaparición de la infancia está ligada principalmente a la televisión. Neil Postman asegura que en la época actual, la televisión devela secretos que remiten a tres áreas: la sexualidad, la violencia y la competencia de los adultos para dirigir el mundo. Hoy los políticos jóvenes son mucho más carismáticos, hoy el éxito debe alcanzarse en plena juventud. Hoy la sociabilización se está transformando en dirección de erosionar las fronteras entre la niñez y la adultez. Por ello es claro el desconcierto que existe en el sistema educativo sobre el problema de cómo manejar la relación: juventud-escuela-medios. Hoy, una preocupación central es el comprender cómo son interpretados los mensajes de los medios y cómo sus representaciones afectan los procesos culturales en conjunto.

PROCESOS DE RECEPCIÓN Y PEDAGOGÍAS EMERGENTES

En esta área de investigación encontramos ensayos, artículos y tesis que abordan el problema específico de qué hacen las audiencias con los mensajes de los medios y, enseguida, qué cambios hay en el plano perceptual y cognitivo a partir del contacto constante con la televisión. Los autores se preguntan sobre la transformación cultural implícita al acelerado cambio tecnológico y plantean la necesidad de una revisión del concepto de aprendizaje así como la emergencia de “otras escuelas”.

Guillermo Orozco (1998) propone en sus investigaciones sobre procesos de recepción una serie de elementos para “una pedagogía, no de la televisión, sino de las múltiples interacciones que con la televisión tienen las audiencias” y que se engloban en el concepto de *televidencia*; éste es el punto de partida estratégico, dice Orozco, y son las audiencias el punto

sustantivo de llegada del esfuerzo pedagógico encaminado no a convertir a la televisión en un instrumento escolar, sino a lograr transformar la televisión. Así, la primera propuesta del investigador es que el desafío mayor de la educación para los medios, no son ellos sino la educación. Lo pedagógico, en Orozco, al igual que en Sarah Corona y Margarita Zires, se entiende como “racionalidad sustantiva y a la vez práctica social que inspira métodos y procesos para el aprendizaje y producción de conocimientos para transformar sujetos y situaciones”.

Desde este punto de vista se trata de superar los enfoques más conservadores que relacionan la educación directamente con un conjunto de técnicas de enseñanza, reduciendo lo pedagógico al desarrollo de destrezas o de saberes. Sin embargo, desde la perspectiva antes señalada, la educación es una racionalidad constituida dentro y comprometida con —lo que Martín Barbero llamaría— un proyecto mediador que es, al mismo tiempo, un proyecto académico-político.

Orozco expone, además, que gran parte del desafío educativo general (del inicio del nuevo milenio que está protagonizado por la televisión y la internet) se encuentra en la definición y colectiva sustentación de un proyecto mediador alternativo al hegemónico-liberal. En el momento histórico que vivimos los sujetos sociales enfrentamos una gran necesidad de formación y sobre todo *poder* frente a la televisión y otros medios, ésta es la era en la que las guerras se televisan y las amenazas globales se difunden por la televisión y la internet.

El desafío, entonces, bajo la mirada de Guillermo Orozco, es el encontrar estrategias político-pedagógicas adecuadas para facilitar el empoderamiento de las audiencias. El problema es uno de creatividad pedagógica y puede ser planteado a través de la siguiente pregunta: ¿Qué más pueden hacer las audiencias con y a partir de la televisión, y qué más podemos hacer los educadores de los medios, junto con ellas, que resulte emancipador y útil para las propias audiencias?

La “educación de la escuela” convencionalmente monológica y jerárquica no ofrece condiciones suficientemente creativas y seductoras que logren la transformación de los sujetos o el surgimiento de una actitud crítica o “recepción inteligente” en los niños, los adolescentes y los jóvenes expuestos y encantados con las ofertas de placer de los medios de comunicación.

Orozco y Charles (1997:163) afirman que en el campo de la investigación de los procesos de recepción hay una tendencia que se inscribe en lo que ellos denominan: paradigma crítico de la investigación integral de la audiencia. Este paradigma desarrollado a principios de los noventa engloba,

según estos autores, diversas perspectivas como la etnografía de la recepción de James Lull; los frentes culturales de Jorge González; el de los usos sociales de Jesús Martín-Barbero; así como el modelo de las multimediaciones del mismo Orozco; el sociosemiótico de Fuenzalida y Hermosillo y el de consumo cultural de García Canclini, entre otros (ibídem:164). La recepción multimedia es otro de los ingredientes de esta perspectiva. La posición de estos autores contradice a la antigua perspectiva de la *aguja hipodérmica*, que postulaba que los medios, en particular la TV, “inyectaba” mensajes a los receptores y que éstos respondían de manera directa a los propósitos de estos mensajes; para los actuales investigadores de la recepción, la interpretación de los receptores puede o no coincidir con los propósitos con que fueron enviados esos mensajes. Hay algunas mediaciones que lo explican y son:

La cognoscitiva: que se refiere al “conjunto de ideas, repertorios, esquemas y guiones mentales que influyen en el proceso de recepción”.

La institucional: son las mediaciones que proporcionan las distintas instituciones a las que el receptor pertenece: la familia, la escuela, el trabajo, el barrio, el partido político, etcétera.

La de los contextos: que se trata de las situaciones en donde se da el contacto directo con los medios y sus mensajes. Los autores las dividen en tres amplios rubros: los situacionales, los contextuales y los estructurales.

LA RELACIÓN MADRE-TELEVISIÓN-NIÑOS

Estos trabajos toman como objeto de estudio la interacción que se da entre la familia y la televisión, en particular la relación entre las madres-los niños y los programas de televisión. Ubicadas en la perspectiva teórica de las multimediaciones, se destacan las mediaciones institucionales y las contextuales concretizadas en la familia. Estas mediaciones familiares, en el caso de Orozco “están contextualizadas en elementos situacionales como las dimensiones de la casa donde habitan y las posibilidades de otras actividades dentro o cercanas al hogar, el número de aparatos de televisión, lugar que ocupa el televisor en la casa y el número de familiares; obedece también a aspectos estructurales como las características y los condicionantes más típicos: estrato sociocultural, nivel de ingresos, tipo de ocupación, nivel educativo y lugar de origen de los padres” (Orozco, 1992:14).

Para Renero, el sentido de considerar a las madres como objeto de estudio se basa en la hipótesis de que “la madre de familia es el agente social de más peso en el ámbito doméstico y, por ende, la interacción ma-

dre-hijos es el proceso más influyente en la recepción televisiva de estos últimos [...] La mediación materna resulta definitiva para observar como se crea, se re-crea y articula un conjunto de prácticas de comunicación encaminadas a la supervivencia cultural de la institución familiar” (Renero, 1992:33).³ Esta autora se afilia al modelo de las multimediaciones de Orozco que considera a la familia desde la perspectiva de la mediación institucional, estructural y situacional. En ambos, la perspectiva familiar se construye también desde ejes más amplios, es decir los que nos remiten a prácticas estructuradas socialmente “a través de ‘reglas’, en el sentido giddensiano, que construyen y regulan patrones de conducta social y reflejan valores culturales legitimados, concretados y extendidos por historias específicas de acción social” (Renero, 1992:36). Incorpora también la teorización de Martín Barbero quien ubica tres dimensiones en toda práctica social: la socialidad, la ritualidad y la tecnicidad.⁴ Orozco habla también de la familia como “comunidad de sentido”.

Tanto el trabajo de Orozco como el de Renero se basan en técnicas etnográficas y entrevistas a profundidad. El primero construye, con los indicadores estructurales de nivel socioeconómico y educativo de la madre, siete tipos de audiencias; Renero hace una comparación entre dos teleaudiencias: una de un grupo de madres mixtecas, inmigrantes en Tijuana y otra, que llama privada, ubicada en contextos urbanos del interior y centro del país.

Principales resultados

Orozco concluye que todas las madres de las distintas audiencias percibieron la televisión como una fuente de influencia en el desarrollo educativo de sus hijos, no obstante las de las clases medias fueron las que presentaron mayor preocupación por este asunto. Las madres de clases alta y baja le

³ La autora subtítulo su trabajo como *Prácticas de control materno en la recepción “televisiva” infantil*, en donde el entrecomillado hace alusión a un conjunto de prácticas en el interior del seno familiar.

⁴ A pie de página, la autora señala lo que Martín-Barbero entiende por estas tres dimensiones: “socializada” es la trama que forman los sujetos sociales a partir de las negociaciones cotidianas del poder y las instituciones; “ritualidad”, es aquello que resulta posible a través de la repetición, la gramática y la expresión de sentido en operaciones concretas y rutinas de trabajo. Finalmente, entiende por “tecnicidad” la dimensión que articula el cambio en el discurso en la comunicación y, de ahí, la generación de nuevas formas de socialidad (Renero, 1992: 37).

dieron una relativa importancia, aunque señala Orozco que por razones diversas; para aquéllas, les preocupa la poca calidad de los programas que les ofrece la televisión, para éstas, el problema se centra en el cambio de relación que sienten con sus hijos, “ya no las pelan” mientras ven televisión (Renero, 1992:15). Otro elemento es que Orozco destaca la funcionalidad educativa de la madre en este sentido. Señala que “aunque no totalmente elaboradas, todas las madres tienen sus propias ideas y expectativas educativas que conforman su filosofía o ‘teoría’ educativa⁵ acerca de cómo criar a sus hijos” (Renero, 1992:18). Esta teoría particular se vincula entonces con las concepciones que tienen sobre la relación de la televisión y sus hijos, así como su influencia real y su potencial educativo.

Para Renero, las principales conclusiones de las relaciones entre madres e hijos-TV son con respecto a la audiencia mixteca:

[el] énfasis se da en el ordenamiento del tiempo. En este modo de socialidad resulta imprescindible la intervención directa de la madre con un estilo comunicativo autoritario a base de órdenes y concesión o negación de permisos, en este sentido la apropiación materna del contenido de la programación y del modo de ver TV de sus hijos refuerza la autoridad de significación familiar que junto con la institución escolar resultan en términos pragmáticos, mas prestigiados que la TV.

En cambio en la audiencia privada, el énfasis se da:

[...] en la dimensión de la tecnicidad, es decir, en la preocupación materna por aumentar el caudal de recursos culturales para que sus hijos aprendan a codificar nuevas informaciones y nuevas elaboraciones videotécnica [...] no se hace necesaria la intervención materna respecto del control televisivo, sino que se privilegia la apertura a nuevas fuentes de información y a otros agentes socializadores (Renero, 1992:52).

Aquí hallamos el trabajo realizado por Marisa García de Cortázar, Javier Callejo Gallego, *et al.* (1998), donde según los propios autores es una inves-

⁵ Según Orozco, los componentes de la *teoría educativa materna* son: metas educativas para los niños; papel de la escolarización en la educación infantil; legitimidad de la escuela como institución educadora; papel del entretenimiento en la vida de los niños; papel del deber y la responsabilidad en el desarrollo del niño; ideas acerca de lo que es ser buen ciudadano; autopercepción acerca de lo que es ser buena madre (Renero, 1992:19).

tigación empírica sobre el papel de los adultos en la relación entre niños y televisión. Esa aparente redundancia en el término *investigación empírica* tiene como función señalar, de acuerdo con los autores, que se trata de una investigación donde lo central no es lo que los adultos dicen sobre el efecto de la televisión en los niños sino lo que hacen todos los actores involucrados, esto obligó a los autores a una estrategia de investigación mucho más directa que evite una mediación racionalizadora pues se trata de comprender fundamentalmente: acciones y reacciones frente a la televisión. La decisión de los investigadores de enfocar lo que la familia hace y dice sobre la televisión revela de modo muy interesante una realidad subyacente a las relaciones familiares.

La pantalla del televisor no es sólo una ventana hacia el exterior, que trae al ámbito familiar lo que acontece afuera. También se convierte en un espejo de la propia familia, ya no tanto desde sus contenidos, donde la familia suele ocupar un lugar central, sino en la medida en que refleja los intereses y conflictos insertos en la propia familia, al mandar, hablar o resistirse en la relación con la televisión.

Las conclusiones finales a las que llegan los autores después de un año de entrevistas a profundidad, contraste entre los puntos de vista y confrontación en sesiones colectivas son las siguientes:

- 1) Existe una distancia considerable entre la facilidad con que emerge y circula un discurso en torno a la negatividad de la televisión y su fuerte influencia sobre los niños, entre padres y profesores; y la percepción concreta de la vivencia de la recepción televisiva.
- 2) Mientras que el discurso circulante enfatiza lo que la televisión “hace” o la “influencia de sus mensajes” la principal preocupación de los entrevistados está en lo que la televisión hace que se “deje de hacer”.
- 3) Mientras que en el discurso espontáneo de los entrevistados surge la preocupación sobre la violencia en la televisión, los principales mandatos prohibitivos se dirigen casi exclusivamente a programas con contenidos eróticos.
- 4) Sin duda la observación directa de los sujetos y el análisis de sus acciones en relación con sus discursos muestra que “se ven distintas televisiones”.
- 5) La televisión es también usada como un instrumento para premiar o castigar el comportamiento de los niños.

- 6) En torno a la pantalla se producen conflictos y negociaciones que afectan la dinámica de la familia. Principalmente, la televisión hace surgir los conflictos generacionales tematizados en los gustos televisivos fuertemente vinculados, también al género, es decir, dentro de la familia se ubican claramente “los gustos masculinos y los gustos femeninos” en torno a la programación televisiva.
- 7) Se observó una notable distancia entre la comunidad escolar y la televisión. Es evidente que los actuales maestros se sienten incapaces de hablar de la televisión y menos aún de enseñar a consumirla.
- 8) Las principales demandas de los padres hacia la televisión se centra en disminuir la publicidad, sobre todo la adulta en horarios infantiles, en general, menos violencia y sexo en la televisión y marcar claramente un horario infantil con contenidos adecuados.
- 9) La principal fuente de mandatos sobre la televisión es la madre por estar en mayor contacto y por mayor tiempo con los hijos.

De este interesante trabajo se desprende un hecho innegable: en la escuela no se habla de la televisión o de algún otro medio. ¿Cuántos profesores hablan sobre cine con sus pequeños alumnos? La comprensión de los lenguajes audiovisuales y sonoros como el radiofónico, no forma parte del programa escolar y, en consecuencia, la escuela no está respondiendo a una necesidad importantísima de la población: aprender a ver y negociar con los medios. Esta investigación nos recuerda la importancia de centrarse en las acciones más allá de los discursos.

LA RECEPCIÓN EN LOS PÚBLICOS FEMENINOS

El trabajo de Orozco y Charles se ubica en el género de las audiencias o públicos segmentados, en este caso el de las mujeres. Señalan que muchos estudios realizados sobre la relación público femenino/mujeres se dio desde la perspectiva de análisis de los mensajes y de los contenidos de esos mensajes destinados supuestamente a dicho público. Estas investigaciones, bajo una perspectiva behaviorista, buscaban desenmascarar cuáles eran las “perversas” intenciones que se escondían detrás de dichos mensajes. Los resultados obtenidos en este tipo de investigaciones “convierten a la mujer en una víctima del sistema massmediático, principalmente desde dos perspectivas: *a)* al transmitir una imagen estereotipada que enfatizan el papel subordinado de la mujer; *b)* al generar modelos que afectan la construcción

de la identidad femenina de la mujer receptora de medios” (Orozco y Charles, 1997:172). Señalan que el problema de estas investigaciones es que al centrarse en los mensajes, desconocen qué pasa en el proceso de recepción de estos contenidos y de estos mensajes y de qué manera son incorporados, usados o significados por las mismas mujeres. Esta investigación se centra, pues, en el proceso de recepción de los mensajes de los medios de comunicación, particularmente del género televisivo de las telenovelas, por las mujeres.

La perspectiva teórica que orienta esta investigación es, por supuesto, el modelo de las multimediasiones de la recepción, del cual estos autores son importantes sustentadores, como hemos visto anteriormente. Otra categoría analítica que hacen intervenir es la de *público segmentado* que, sustentada en el modelo de las multimediasiones, nos dice que la sociedad no es un “público” homogéneo, sino que integra muchos públicos, contruidos y segmentados por sus contextos específicos, situacionales, estructurales, familiares, raciales, clasistas y, particularmente, de género. La investigación no señala cómo construyó la población, ni las estrategias de captación y procesamiento de la información. Es más una sistematización de resultados de investigaciones sobre la recepción particularmente del público femenino.

Los principales resultados que ofrecen se refieren a gustos y preferencias de los medios y mensajes a los que se acercan. Las mujeres prefieren y se exponen más a la televisión y a la radio y prefieren programas radiofónicos que dan “consejos”, telenovelas y musicales, revistas femeninas, novelas románticas y revistas sobre la vida de los artistas de moda.

Contextos de recepción

- a) *Individual*. Los estudios muestran que las mujeres se acercan a los medios solas en la mañana, y los utilizan como compañía, sobre todo las que se dedican exclusivamente a las labores del hogar. Generalmente este acercamiento se da mientras realiza otras actividades en la casa.
- b) *Familiar*. Generalmente es en la tarde y colectiva con otros miembros de la familia —en particular con los hijos— mientras realizan otras actividades. Los miembros de la familia negocian qué programa se ve. En este proceso se habla del programa en cuestión y de otros temas que han sucedido durante el día.
- c) *Con la pareja*. Se da generalmente en la noche y en los fines de semana. Es el marido o la pareja quien generalmente elige el programa, casi siempre, de televisión.

Socialización de contenidos. Los estudios sobre la recepción han mostrado que los mensajes recibidos no se quedan “guardados” en el receptor, sino que permiten su socialización con otros familiares y amigos. Esto demuestra que los mensajes trascienden el mero hecho de la recepción y provocan múltiples interacciones que permiten intercambio de significaciones y resignificaciones sobre los mismos mensajes.

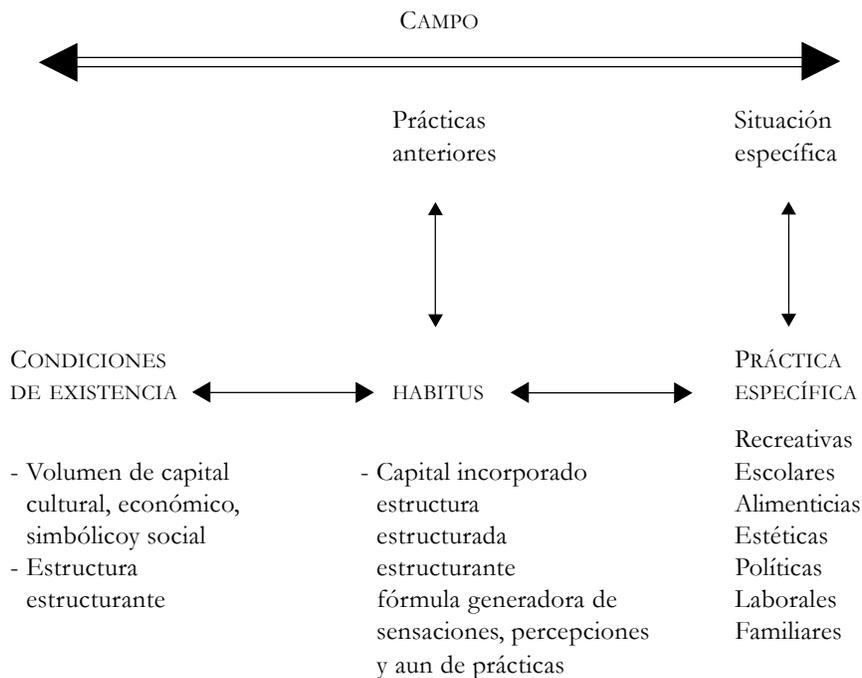
Influencia en la vida cotidiana. Las investigaciones revisadas por los autores señalan que gran parte de los mensajes que gustan a las mujeres no tiene mucho que ver con su realidad cotidiana, sobre todo en el contexto de las latinoamericanas, pero alertan en el sentido de que “las imágenes transmitidas permiten soñar, evadir la realidad y pensar que la vida se puede vivir de otra manera”. Por otra parte, se señala que “de alguna manera, la identidad femenina se encuentra influenciada por este universo massmediático, que está inmerso en una lógica impuesta en forma invisible, que se diluye y que no se presenta como un mandato o imposición, sino a través de formas agradables de interpelación, de espacios de placer, gracias a los cuales se logra la complicidad de las propias mujeres” (Orozco y Charles, 1997:174-176). Los autores concluyen en la necesidad de conocer las características de las poblaciones en las que se pretenda intervenir con estrategias educativas para hacerlas de manera idónea y no desde la perspectiva apocalíptica que desconoce los múltiples usos y significaciones que los públicos crean y construyen en sus relaciones con los medios.

LOS *HABITUS* DE CONSUMO DE LOS MEDIOS EN NIÑOS Y JÓVENES DEL DF

Una investigación revisada da cuenta del consumo de mensajes y preferencias en niños y jóvenes del Distrito Federal (Maya, 1992). Aunque el texto aparece en la década de estudio, la investigación se realizó en la década anterior. Se aplicó un cuestionario a una muestra estratificada de 1 634 estudiantes, aproximadamente 50% de hombres y 50% de mujeres, de 50 escuelas (36 públicas y 14 privadas, 4 laicas y 10 religiosas), pertenecientes a los tres niveles socioeconómicos básicos (alto, medio y bajo), que estaban cursando sexto de primaria, primero y tercero de secundaria, cuya edad oscilaba entre los 10 y 19 años.

La perspectiva teórica de esta investigación se basa en el esquema bourdiano de las prácticas sociales que, según el autor, logra articular las prácticas socioculturales con las estructuras sociales, a partir de su categoría de *habitus*. Parte del siguiente esquema general:

ESQUEMA GENERAL



Otra categoría empleada es la de *campo*: condiciones de existencia, *habitus* y prácticas específicas conforman un *campo de dominio*. Desde esta perspectiva los individuos, en este caso los estudiantes, pueden ser ubicados dentro de un campo y de diferentes campos, dependiendo de sus *habitus*, que se vinculan con el volumen de capital acumulado por su familia, en particular sus padres o las personas de las que dependen. Mencionando a Bourdieu, el autor señala “que los campos a través del tiempo generan su propia y relativa autonomía y legitimidad y que a partir de las reglas y ordenamientos que van cristalizándose en el campo específico, un sujeto puede ubicarse a sí mismo, ubicar a otros o es ubicado por otros, dentro del campo en cuestión” (Maya, 1992:11-12). Los resultados más importantes se relacionan con:

Exposición a los medios. Los estudiantes se acercan durante mayor tiempo a los medios electrónicos, radio y televisión, que a los impresos, periódicos, revistas e historietas. El medio preferido por los estudiantes es la televisión. De cómo acostumbran acercarse a todos los medios los estudiantes se presentan cinco tipologías:

	Porcentaje
I. Nulo o muy poco contacto con los medios. Se refiere a aquellos estudiantes que nunca o casi nunca ven televisión, escuchan radio o leen algún impreso. Su porcentaje en ninguno de los casos es mayor de	6
II. Bajo contacto con los medios. Se refiere a aquellos estudiantes que no ven cotidianamente televisión, ni escuchan radio, leen periódico con poca frecuencia y/o leen muy pocas historietas y revistas	12
III. Acceso a otros medios, pero no a la televisión: Se refiere a los estudiantes que tienen acceso a otros medios, radio e impresos, pero con poca frecuencia a la televisión	10
IV. Acceso amplio y permanente con la televisión, pero no a otros medios	37
V. Acceso sistemático y permanente con los medios. Este tipo se refiere a los estudiantes que están en frecuente contacto con todos los medios	35
Total	100

Programas favoritos

El autor comenta los programas favoritos de los niños y jóvenes:

- 1) Los programas de televisión que prefieren son los que ofrecen explícitamente entretenimiento (78%) por encima de otro tipo. De los de diversión, destacan los que desarrollan argumento o trama como las series, telenovelas o películas (65%). De éstos, las preferidas (35%) son las series estadounidenses.
- 2) La programación preferida de la radio es la musical (79%). De ésta la favorita (52.1%) es la música extranjera.
- 3) Destaca que en relación con los medios impresos, 67% de los estudiantes dijeron leer un periódico una vez a la semana (en ese momento eran *Excélsior*, *La Prensa*, *Novedades* y *Oraciones*); más de 60% comentaron no leer o muy de vez en cuando, revistas e historietas. Las favoritas son estadounidenses, de las que destaca *Archie*. Las revistas favoritas son *Tú*, *TV* y *novelas*, y *teleguía*.
- 4) Finalmente, señala que más que el nivel socioeconómico del grupo familiar a que pertenece, es el género el que permite distinguir las preferencias de los programas favoritos de estos niños y jóvenes.

Es claro que hay un interés entre quienes realizan investigación sobre procesos de recepción en comprender las preferencias o los gustos de ciertos segmentos de la audiencia y, con ello, hacer propuestas en torno a lo que hemos mencionado como una educación de los medios. En este sentido hallamos dos trabajos que hacen un análisis de programas con un objetivo educativo, *Bisbirije* (Melgoza, 2000) y “Escuela para padres” (Albor, 1996), ambos son proyectados por el Canal 11.

El primero es una investigación de las llamadas de intervención, cuyo propósito es hacer un análisis sobre el grado de aceptación de *Bisbirije* —dirigido al público infantil entre los 6 y 11 años— para ofrecer algunas recomendaciones para su mejoramiento; la investigación se realizó con una muestra de 208 niños de siete escuelas privadas. La investigación se basa en la teoría de Piaget y en los modelos de comunicación de Schramm, Parker y en el de “usos y gratificaciones” de Katz. Las técnicas de recolección de información son la observación, videograbadoras, grabadoras, diarios de campo y sesiones grupales. En el desarrollo del trabajo, Melgoza compara este programa y “Plaza Sésamo” de la televisión comercial. Y señala que “Plaza Sésamo” es sostenido por un equipo interdisciplinario en el que se encuentran, entre otros, educadores, psicólogos, investigadores, diseñadores, pedagogos, psiquiatras... Hace una descripción pormenorizada de las secciones de *Bisbirije*; finalmente hace sugerencias “que fueron incorporadas por el grupo de producción del programa”.

El segundo trabajo (Albor, 1996) analiza la serie en donde destaca la función educativa del programa en el tratamiento de temas que pretenden ayudar a los padres a cumplir “cabalmente” su función.

Carmen Cortés (2000) realiza una investigación sobre los escolares de educación básica y el uso que hacen en su tiempo libre de los medios de comunicación, como libros electrónicos, cine, discos y casetes. Esta investigación se basó en una encuesta/cuestionario de preguntas cerradas, abiertas y de opción múltiple, aplicada a una muestra de 1523 estudiantes de escuelas de tres tipos de entidades, zona urbana, rural y “semirural”, ubicadas en 30 localidades de diferentes entidades del país. Cortés menciona como sus referentes teóricos, entre otros, a Piaget, particularmente en lo que se refiere a la formación del símbolo en los niños; la conceptualización de los géneros narrativos, dramáticos y melodramáticos; la discusión sobre *las obras abiertas*, particularmente en Umberto Eco; Agnes Heller y su trabajo sobre la vida cotidiana; Gadamer y sus investigaciones en las que establece la relación juego-obra de arte; y Fernando Savater.

En el desarrollo del trabajo, la autora va describiendo e interpretando qué hacen los niños en su tiempo libre y el uso que del mismo hacen con

los medios de comunicación. Descubre que antes que el acercamiento con los medios, los escolares encuestados prefieren jugar y los medios de comunicación favoritos son, en primer lugar, el cine y, en segundo, la televisión.

Otras investigaciones incluso aquí reseñadas señalan que es la TV el medio favorito, así que el descubrimiento de Cortés es novedoso. Asimismo señala que los juegos preferidos son los de conjunto como el fútbol, básquetbol y voleibol. Sobre los programas predilectos, señala que son los relatos de aventura y el melodrama. En la propuesta pedagógica dirigida a alumnos y maestros, muestra y sugiere de qué manera se pueden utilizar diversos medios, en particular el cine, con fines educativos. Establece cómo a través de obras cinematográficas es posible crear relaciones entre la literatura nacional y universal, la historia, la sociedad, la escuela y el cine.

Al parecer, lo central no es tanto el integrar clases de computación, videos o CD en las escuelas. El reto, lo trascendente, está en la creación de esa “pedagogía emergente” que reconozca las transformaciones en la relación sujeto-mundo. Necesitamos transformar la escuela y educar a los medios incorporando el deseo y, más que el placer, el “goce” —tal y como lo entiende Barthes— es decir, la ruptura de lo convencional, la superación de los estereotipos, la desaparición de lo jerárquicamente establecido.

Finalmente, el trabajo de Diego Lizarazo y Francisco Rivas aborda el problema de las representaciones infantiles en torno a la televisión (Lizarazo y Rivas, 2001). Los autores parten de una visión hermenéutica de las prácticas culturales infantiles frente a la TV, para definirla como una “recepción lúdica”. Afirman que “ante la TV, los niños rebasan la expectativa monológica en la que la enunciación parece estar sólo del lado de la emisión mediática y ponen en funcionamiento su capacidad y su derecho a replicar. La expectación infantil implica una suerte de relevo permanente a lo que el texto propone. Niños y niñas construyen complementos que van desde respuestas simples hasta juegos complejos” (Lizarazo y Rivas, 2001:37).

Con una base empírica, basada en la realización de talleres llamados “Un día en la tele”, realizados en 1998, los investigadores plantean que, de acuerdo con las acciones de los niños frente a diversos programas de TV, es posible plantear que su recepción convoca tres actividades simultáneas:

- a) establecer un subsuelo simbólico que sirva de base para las identificaciones;
- b) jugar mientras reciben;
- c) atender cuidadosamente a lo presentado en video.

Ello permite a los analistas reflexionar en torno al presupuesto adulto en el que se oponen aprendizaje y juego, “el juego no impide o mengua la atención sino que parece acrecentarla: mientras se ve, la explosión lúdica carga de intensidad lo visto y permite interactuar con el texto, usándolo” (Lizarazo y Rivas, 2001:41). Las propuestas finales vertidas en este libro nos sugieren una manera pertinente de cerrar este apartado del estado de conocimiento: Hacia una educación para la fantasía.

De acuerdo con Diego Lizarazo y Francisco Rivas, hay una preocupación tanto en la escuela, como en la familia, la comunidad y el medio académico por hacer que los niños “tracen una línea divisoria exacta entre realidad y fantasía”. Pero esa dicotomía está fundada en algún tipo de percepción moral de acuerdo con la cual la seriedad se vincula con el saber. Y la pregunta planteada en consecuencia es: ¿es posible una realidad sin imaginación? ¿Hay acaso una imaginación al margen de la realidad?

La “educación en la fantasía” tal y como lo proponen los autores es “el proyecto pedagógico más realista: toda realidad se realiza, justamente, gracias a que la imaginación logra nutrirla, hacemos realidad en la medida en que somos capaces de imaginar más allá de los límites de nuestra realidad y que acordamos los esfuerzos para realizarlos. Antes de educar a los niños para contener la imaginación, debemos educarlos para liberarla” (Lizarazo y Rivas, 2001:180). Esto hará posible que los niños y las niñas sean capaces de preguntarse por los límites del mundo y por su consistencia y que jueguen a hacer, deshacer y reconstruir su entorno.

CAPÍTULO 2

USO EDUCATIVO Y USO COMUNITARIO DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

En esta área de investigación encontramos una serie de trabajos que abordan de manera rigurosa la polémica relación entre la cultura desde la cual hablan y enseñan los maestros y aquella desde la que perciben y sienten los jóvenes y los niños. Las preguntas centrales que subyacen son: ¿para qué tipo de sociedad educa la escuela?, y ¿qué preguntas se hace el educador y el intelectual frente a los cambios que los medios de comunicación están introduciendo?

Frente a las anteriores interrogantes aparecen algunas alternativas, entre ellas la de los medios comunitarios o la apropiación que hacen las comunidades de los medios de comunicación, principalmente de la radio. En esta área emerge de modo preponderante lo comunitario en lo global y los múltiples aprendizajes que se tejen con y para los medios.

Marcelino Bisbal (1977) de la Universidad Central de Venezuela sintetiza en su artículo algunos debates y propone ocho ideas para reubicar la relación —muchas veces polémica o hiperideologizada— entre comunicación y educación:

- 1) La educación formal ha abanderado una incompreensión alrededor de la comunicación masiva a partir de la cual ha surgido la señalización de “culpables” frente a ciertas problemáticas presentes en nuestra realidad social tales como: marginalidad cultural, violencia, apatía frente a los hechos sociales, individualismo excesivo, consumismo, falta de gus-

to por la lectura, asunción de hábitos de aprendizaje negativos y manipulación de las conciencias.

Pero la cuestión es más compleja que la señalización y la culpa. Hay que ubicar las cosas en su justo lugar, esto implica partir de que en la actualidad tanto la educación como la comunicación masiva son piezas estratégicas y, al mismo tiempo, constitutivas de un todo social, ambas están imbricadas en procesos similares, pues hay que recordar y tener muy presente que tanto la educación como la comunicación son “mediadores culturales”, ambas participan en la construcción de “saberes” y en la “sociabilidad del sujeto”.

- 2) El sistema educativo, que fue hegemónico en un momento determinado y que remplazó a otras instituciones, ahora comienza a ser desplazado por la cultura de los medios de comunicación. Esto, sin duda, es conflictivo. Cada vez más, el sistema educativo, frente a las nuevas generaciones, deja de ser el marco de referencia para interpretar la realidad del mundo y de la existencia, ahora nuestros referentes se construyen desde la comunicación masiva, la escuela ha dejado de ser la única fuente de saberes.
- 3) Siguiendo a Martín Barbero: lo que los medios hacen es desorganizar la hegemonía de la escuela desafiando su pretensión de seguir siendo el único espacio legítimo de transmisión de saberes. Lo que nos obliga a situar la relación escuela/medios, más allá de los efectos morales o ideológicos, esto es en el ámbito de los cambios que conectan las nuevas condiciones del saber con las nuevas formas de sentir y las nuevas figuras de la socialidad.
- 4) En la sociedad contemporánea se está produciendo una “insubordinación de los signos” que nos alcanza en todos los niveles de la vida social. Por lo tanto, dice Marcelino Bisbal, mientras exista un divorcio entre la cultura desde la que hablan y enseñan los maestros, y aquella otra desde la que perciben y sienten los más jóvenes, la escuela seguirá intentando tapar su crisis de comunicación con rituales de modernización tecnológica y reduciendo su conflicto a un discurso de lamentaciones morales.
- 5) Necesitamos marchar en la búsqueda de una “cultura de la complejidad. El espejo no sólo se ha roto sino que también se ha diluido. El mundo es más complejo porque el conocimiento de lo real ha seguido la vía del parcelamiento” (Bisbal, 1977:17). Por eso para comprender más y mejor es necesaria una profunda reforma del pensar, refundar el conocer.

- 6) Es indispensable un comportamiento creativo. En épocas de alta complejidad como la nuestra, se requiere mayor creatividad para producir nuevos aportes teóricos y prácticos que nos permitan diseñar nuevos marcos de referencia.
- 7) Hay que indagar, no tanto qué hace la cultura masiva de los grandes medios con los niños o la gente, sino qué cosas hacemos todos con las expresiones, los mensajes y las formas de la comunicación masiva.

Marcelino Bisbal afirma, siguiendo a Carlos Monsiváis y Martín Barbero, que debemos preguntarnos con urgencia: ¿cómo está enfrentando el aparato escolar a los “signos que trastocan” toda visión tradicional del mundo, de la historia y de la vida misma? ¿Qué preguntas se hace el educador y el intelectual frente a los cambios que lo masivo está introduciendo? En definitiva, ¿qué interrogantes y qué respuestas, fuera de los miedos y los prejuicios nos formulamos?, ¿Para qué tipo de sociedad educa la escuela?

Estas interrogantes plantean, sin lugar a dudas, la necesidad de una revisión crítica, de los paradigmas de la educación nacional y la urgencia de más investigación en nuevos campos, con mayor creatividad, con la apertura necesaria para la transformación del proceso de aprendizaje. Finalmente, la octava idea que propone Bisbal, en esta atinada síntesis de los debates actuales entre “comunicación y educación” dice:

- 8) Se trata de entender que la relación educación y comunicación necesita ser un “conversar amigable” sobre la realidad. Un diálogo acerca de cómo la gente se junta y de cómo hace y rehace la sociedad a partir de los medios de la propia escuela.

La respuesta que subyace es la del diálogo entre educadores y comunicadores. Considerando la historia de las principales empresas de comunicación en nuestro país, esto pareciera un tanto utópico; sin embargo, hay que aceptar que las fronteras tienen que ser atravesadas: la escuela necesita transformarse pero también los medios necesitan “educarse”.

USO COMUNITARIO DE LA RADIO

Los trabajos encontrados, toman como objeto de estudio la radio; destacan y caracterizan el medio en diferentes sentidos: unos, en el educativo en diversos contextos culturales, como Radio Educación (Gastélum, 1997);

como alternativa pedagógica (Licona, 1995), la alfabetización de adultos por radio, el caso del INEA (López, 1998), la radio como objeto de estudio y la propuesta de un taller para el análisis de los programas radiofónicos informativos. Una serie de programas radiofónicos dirigidos a niños preescolares (Pérez, 2001). Finalmente una investigación propone una radio universitaria comunitaria, el caso de UAM-X (Espinoza *et al.*, 1997). Gastélum hace un análisis de las estaciones XEEP y XEPPM, ambas con la denominación de Radio Educación, la primera en amplitud modulada y la segunda en onda corta. Hace una presentación de la historia de la radio en México, así como los antecedentes del surgimiento de Radio Educación, en el periodo del presidente Lázaro Cárdenas. Desarrolla las características, desde su perspectiva educativa y comunicativa. La aportación de este trabajo estriba en la revisión, caracterización y comparación de las barras programáticas de las dos emisoras (AM y onda corta). Según el autor, XEEP, en la fecha del trabajo transmite 61 series con distinta duración y contenidos, pero agrupados en cuatro rubros: educativos, entretenimiento, informativos y orientadores.

El trabajo de Pérez es una propuesta de un programa radiofónico dirigido a niños de preescolar con el objetivo de “estimular su imaginación creativa”. Hace un recuento de la radio infantil en México hasta las propuestas más actuales del Instituto Mexicano de la Radio (IMER). Finalmente, propone la producción de la serie “Garabatos” para niños de 4 a 6 años.

Otro grupo de trabajos toman como objeto de estudio la radio indigenista (Alonso, 1993; Aguilar, 1993; Cornejo, 2000; Villanueva, 1999), destacan positivamente el papel que ha cumplido en el reconocimiento de formas culturales que han desarrollado algunos grupos indígenas que generalmente han sido marginados por los medios comerciales.

La llamada radio indigenista nace en el seno del Instituto Nacional Indigenista (INI). El interés común a todos los trabajos es describir, analizar y dar alguna interpretación del sentido de esta iniciativa gubernamental de usar la radio para dar “voz y sonido” a las comunidades indígenas del país. Hablan de cómo la política hacia este tipo de radio se ha transformado de tal manera que de un total control gubernamental, poco a poco, ha ido incorporando la acción de los indígenas, de tal manera que al menos en la producción han logrado casi total independencia. En estos tiempos parece insólito que el gobierno —a través de claras presiones desde diversos sectores— haya reconocido en este punto la necesidad de que los grupos indígenas contaran con un medio de comunicación social en su propia “lengua”. Este objeto de estudio se inicia a principio de los noventa con el trabajo pionero de Cornejo (2000).

Su estrategia metodológica se fundamenta en un cuestionario aplicado a una muestra estadística de casi 200 indígenas. Hace un análisis del surgimiento, desarrollo e impacto de la XETLA, “La voz de la mixteca”. Es una investigación empírico-descriptiva que consta de tres partes: la primera, el surgimiento de la radio y su vínculo con el INI, es decir, con la política indigenista del gobierno. La segunda es una descripción muy detallada del nacimiento y desarrollo (etapas) de la estación, combinada con un análisis de su programación. En ella destacan los géneros empleados: noticias, cuentos, música y grupos musicales regionales. La tercera desarrolla la presencia e impacto de la estación en las comunidades aledañas a Tlaxiaco, que es la ciudad en donde se ubica la estación. Algunos de los resultados a los que llega la investigadora son: descubrir la enorme presencia del medio en la muestra seleccionada, su ubicación estratégica dentro de la choza o casa en donde aparece como una persona más de la familia y que se está con ella todo el día; la música como el género preferido, incluyendo la emitida por la XETLA o por otras estaciones comerciales en castellano; en particular la usan como medio para enviar mensajes a otros miembros de la familia que viven en otra parte o para extender alguna invitación para eventos locales.

El trabajo de Aguilar Fuentes (1993) se propone conocer el impacto de la XEPUR, “La voz de los purépechas” entre sus destinatarios. Es una investigación realizada en la fiesta de la comunidad con una muestra de 80 indígenas, con la técnica de cuestionario con preguntas cerradas, así como entrevistas a informantes clave. Enmarca la problemática dentro la política cultural del estado y el indigenismo, particularmente del INI. Hace también una descripción del surgimiento y desarrollo de la radio indigenista, mencionan a la “escuela radiofónica en Siroguichi, Chihuahua y radio Mezquital, en Ixmiquilpan, Hidalgo, así como la sucesiva aparición de otras radios en el país. Realiza un análisis de la barra programática de la estación. Entre las principales conclusiones menciona que Radio Cherán influye en la cotidianidad familiar y social; además de difundir la tradición oral y transmitir desde el lugar de los “hechos”, en este caso, la fiesta y celebración; hacen entrevistas a los asistentes y difundir la música y las “pirecuas” que tocan diversos conjuntos.

El trabajo de Villanueva (1999) toma también como objeto de estudio la XEPUR, pero desde la perspectiva de la “radiodifusión alternativa”. La particularidad de esta tesis es que se enfoca al análisis de los centros de producción de la estación, que está en manos de un grupo de indígenas de las comunidades que se encuentran en la cobertura de la radio. La técnica empleada fue el cuestionario aplicado a los productores radiofónicos de la estación. Desde la perspectiva de la radio alternativa o comunitaria, la auto-

ra señala en qué es alternativa sobre la radio comercial. Según ella, lo alternativo radica en lo participativo, en la recuperación de lo popular, pero particularmente en la apropiación de la radio por parte de la comunidad. En este punto incorpora a otras estaciones que Aguilar no menciona como Radio Huayacocotla y Radio Teocelo, ambas ubicadas en las respectivas comunidades veracruzanas. De la información obtenida de los centros de producción radiofónica, describe las exiguas características técnicas de que están dotados. No obstante, la autora destaca que, a pesar de todas las restricciones y de las vicisitudes políticas y económicas en las que están inmersos, los centros de producción se han apropiado del sentido comunitario de la estación.

COMUNICACIÓN COMUNITARIA

En el libro llamado *Un rastro en la nieve* (Lizarazo, 2002), el autor aborda la relación que existe entre los procesos de globalización comunicativa y experiencias locales de comunicación; frente al avance de una total comercialización de la infraestructura mundial de las telecomunicaciones, aunque débiles, aparecen las estructuras y redes de comunicación comunitaria. Esto ocurre tanto en ambientes urbanos como en comunidades indígenas. Para Lizarazo (2002:107):

Si la comunicación global se comprende en relación con las conformaciones planetarias y las perspectivas de los negocios y los circuitos transnacionales, la comunicación comunitaria exige su ubicación en dicho contexto, pero además requiere una inequívoca referencia a la localidad. En realidad ni lo transnacional comunicativo puede comprenderse sin instanciarse en los ámbitos locales donde se le consume y redefine, ni la comunicación comunitaria puede comprenderse sin el telón de fondo, semiósico, político y económico que las macroestructuras perfilan.

Aunque el debate sobre el concepto de comunidad es agudo y vigente, desde la perspectiva del autor lo interesante es comprender que ante la premisa general del discurso contemporáneo de la pulverización de la territorialidad, la comunicación comunitaria opta por la reterritorialización, es decir:

[...] las comunicaciones comunitarias hablan preferentemente de los procesos locales, de los problemas que afectan a la comunidad, del paisaje próximo, de

las expectativas comunes. Los personajes que se refieren son conocidos, vecinos, familiares, amigos [...] pone un acento especial en la poesía, en la música, en el discurso estético y cultural vernáculo (Lizarazo, 2002:113).

La afirmación de Lizarazo es congruente con los análisis presentados antes acerca de las funciones de la radio comunitaria. En el propio texto el autor presenta las experiencias de comunicación comunitaria en distintos lugares del país. De ahí que le sea posible decir que al apreciar la producción comunicativa indígena es posible advertir que en ella está formulada y enunciada otra manera de contar y referir, otra temporalidad. “El tiempo, el espacio, los acontecimientos, las estrategias de registro, los lenguajes, los principios de edición, parecen ser relativamente divergentes de las normas massmediáticas. El ritual indígena tiende a grabarse en su plena continuidad, sin cortes, apoyándose en la duración efectiva del acontecimiento. Los encuadres tienden a ser amplios, territorios vastos” (Lizarazo, 2002:127). Frente a la vertiginosa segmentación de la comunicación masiva, emerge el tiempo extenso de la comunicación comunitaria.

En el mismo tono reflexivo y filosófico, en torno al tiempo, la velocidad y las identidades encontramos el libro de Joan Ferrés titulado *Educación en una cultura del espectáculo* (Ferrés, 2000). Las metáforas son siempre más sugerentes que las expresiones directas, nos mueven a la reflexión y la imaginación. Las metáforas tienen cierto poder de transformación, de fusionar en una sola imagen conceptos distintos que al final son uno, generando así nuevas posibilidades. Es por ello que la forma como Ferrés construye su texto, a través de diversas metáforas, nos lleva a una evocación constante de imágenes y a la posibilidad de comprender nuestra paradójica realidad contemporánea.

LA METÁFORA DEL NAVEGANTE

Es el viajero (Ulises o Marco Polo) el aventurero que esta vez se adentra en los mares de la enseñanza, la representación y la cultura. Para que este navegante pueda llevar adelante su travesía y arribar al puerto previsto y no naufrague, es imprescindible que conozca el océano y los vientos pero, sobre todo, que sepa controlarlos, manejarlos... Hablar de navegar en medio de una sociedad del espectáculo define un marco sociocultural en el que converge lo popular con lo masivo conviviendo para bien o para mal con un modelo oficial de educación. Tomando en cuenta que hoy en día el espectáculo impregna hasta tal punto la vida de los ciudadanos que casi

cualquier persona siente una tentación inevitable por “aparecer en escena” y convertirse en un actor, en un intérprete del devenir histórico.

En las sociedades más desarrolladas han acabado por convertirse en espectáculo tanto la política con sus *shows* electorales como la religión con sus predicadores electrónicos, dice Ferrés. El *star system*, el fenómeno de las estrellas, nacido en Hollywood y limitado en un principio a la esfera de los actores, cantantes y actrices profesionales... hoy ha sido transferido a otros ámbitos de la vida social: hay políticos estrella, periodistas estrella, hombres de negocios estrella y hasta intelectuales estrella. Al parecer la exhibición se ha convertido en requisito indispensable para alcanzar el éxito; el “triunfo social” va de la mano de una buena puesta en escena. En el caso de la actividad política Gilles Lipovetsky señala que en una política-espectáculo los problemas de fondo se sustituyen por el “encanto de la personalidad”, por el *glamour* del *show* y esto entorpece la capacidad de razonamiento y de juicio, privilegiando las emociones primarias. Específicamente, señala Ferrés, la sociedad capitalista está constituida por criaturas que han sido rediseñadas para vivir la vida como una representación de sí misma. Todo ha de ser exhibido, maquillado y vestido (o desvestido); hoy la imagen es la garantía no ya del valor de la realidad sino de su simple existencia. Todo lo que hasta hace no mucho se vivía directamente, se aleja ahora cada vez más en favor de una representación.

Lo fundamental en la propuesta de Ferrés es el reconocimiento de que es sólo desde el espectáculo como puede comprenderse la cultura popular de hoy en día, y es sólo desde esta comprensión que será posible plantearse la cuestión de cómo ser comunicativamente eficaz en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El primer deber, entonces, de cualquier educador o comunicador será hacer un análisis lúcido de los rasgos que definen esta cultura popular o de las modificaciones que comporta la espectacularización de la cultura. En seguida Ferrés se adentra en una reflexión desde la fenomenología para abordar lo que él denomina los cinco rasgos diferenciales de esta “nueva cultura”: la potenciación de lo sensorial, de lo narrativo, de lo dinámico, de lo emotivo y de lo sensacional.

LA REPRESENTACIÓN PIERDE SU VALOR DE SIGNO

Siguiendo a Ferrés (2000), la potenciación de lo sensorial juega a favor de lo concreto y no de lo abstracto. El auge de la comunicación audiovisual pone de relieve un cambio en los procesos de significación. Los significantes audiovisuales son concretos y tienen un valor autónomo y la repre-

sentación parece transformarse en realidad concreta e independiente de sus significantes. Y más aún cuando los significantes carecen de referente conocido, lo único que cuenta es la satisfacción por un flujo de imágenes incesante, de impresiones instantáneas y fugaces. Esta tendencia de predominio de lo concreto sobre lo abstracto suele traducirse en una “hegemonía de la apariencia”... La iconósfera o cultura del espectáculo ha traído consigo la epifanía de lo material, de lo concreto, de lo sensible. Hay una constante hiperestimulación, que todos hemos experimentado como múltiples estímulos visuales invadiendo nuestra percepción casi sin control. En algunos casos, dice el autor, habría que hablar de una sobredosis de estimulación sensorial que incluso puede llevar al receptor a una especie de embriaguez o hipnosis. La proliferación de estímulos sonoros y visuales en la cultura del espectáculo provoca en cada individuo una intensa vibración que afecta a todo su cuerpo. Tal pareciera que la dosis va siempre en aumento y que lo que hoy es suficiente, mañana ya no basta para satisfacer las necesidades sensoriales. La pregunta es: ¿qué ocurrirá cuando tampoco la sobredosis consiga satisfacer? La pregunta queda en el aire como un recurso retórico para hacernos reflexionar y para adentrarnos cada vez con mayor avidez en el texto de Ferrés.

Ahora bien, esta hegemonía de la representación hace del relato una forma omnipresente, es decir, lo narrativo se ha convertido en una prioridad. Las producciones televisivas convierten en relato y en drama todo aquello que pasa por sus manos. Los spots publicitarios se han convertido en los nuevos cuentos de hadas (parafraseando a McLuhan). Los periodistas saben que un manejo narrativo de la información llega a su público de modo más eficaz si se transforma en historia, en relato. Al privilegiarse lo narrativo sobre lo discursivo las pautas de comportamiento transmitidas no están dichas de modo explícito por lo cual tienden a ser interiorizadas de manera inconsciente, de ahí la profunda penetración de los estereotipos que maneja la publicidad, las telenovelas y los dibujos animados, por citar algunos ejemplos.

Si bien, los procesos sociales contienen también estructuras narrativas, es importante señalar que las reflexiones del autor van en dirección de demostrar el modo como opera la representación en una sociedad gobernada por el espectáculo y qué aspectos de la vida social modifica sustancialmente. Haciendo una comparación con las modificaciones introducidas por la tecnología de la imprenta, los medios electrónicos y la comunicación audiovisual tienden a privilegiar, como ya se dijo, una representación del mundo concreta, mucho más dinámica, implicativa, sensitiva y emotiva. Es lógico que frente a toda esta aceleración, quienes trabajamos en el ámbito

educativo quedemos perplejos ante la distancia cada vez mayor entre la cultura popular y el modelo educativo vigente. Dice Ferrés: la misma institución escolar se siente confusa y desorientada a la hora de asignar responsabilidades por sus propios fracasos e incapaz de ofrecer a la sociedad repuestas satisfactorias. Y esto nos lleva directamente al problema del fracaso escolar.

La relación entre estos dos ámbitos define una línea de investigación por demás interesante, la pregunta de partida, absolutamente provocadora es ¿tenemos que hablar de un fracaso escolar o más bien de un fracaso de la escuela? Tal vez sea no tanto en el alumno sino en la misma escuela en donde hay que buscar las fallas. Quizá, la escuela no ha sabido tender puentes entre la cultura popular, los mecanismos de pensamiento de las nuevas generaciones y sus proyectos educativos. Quizá por ello, grandes personalidades de distintos ámbitos del saber “fracasaron en la escuela”. Algunos ejemplos sorprendentes son los de: Albert Einstein, quien tuvo serios problemas con las matemáticas escolares; Thomas Edison, Auguste Rodin, Pablo Picasso y el propio san Agustín quien explica en sus *Confesiones* (cap. IX) su aversión a la escuela y, al mismo tiempo, su pasión por el estudio... En opinión de Ferrés la escuela todavía no se plantea de manera directa cuál es su verdadera responsabilidad en el cúmulo de los llamados fracasos escolares.

Vivimos, sin duda, tal como lo señala el autor y otros especialistas, en la tercera crisis de la escuela. La primera tuvo lugar en Grecia en el siglo V a.n.e., cuando Atenas cambió de una cultura oral a una escrita. Cabe aquí la pregunta sobre el caso específico de nuestro país. La segunda crisis se ubica en la Europa del siglo XVI, con la transformación provocada por la imprenta. En este periodo surge también el lector como sujeto social y la lectura como proceso que se imbrica con los movimientos sociales. La tercera crisis corresponde a la era actual y se produce como consecuencia de la revolución electrónica. Aparece ahora el problema de la velocidad, de la fragmentación, de la experiencia indirecta y, sobre todo, de la necesidad de aprender a leer imágenes.

En este sentido Ferrés retoma una reflexión hecha por McLuhan para afirmar que existe una tendencia en los educadores a considerar a las nuevas tecnologías como una simple amplificación o prolongación de las anteriores. De acuerdo con esta visión el educador se limita a usar las tecnologías audiovisuales y electrónicas como un soporte de lo verbal y las preocupaciones giran en torno a “usos alternativos” de las nuevas tecnologías y no en dirección de una redefinición del propio concepto de cultura. Ferrés afirma: es a esta revisión a profundidad a la que se resiste la escuela.

Aquí cabe hacer un paréntesis para precisar que este estado de conocimiento dentro del COMIE se ocupa precisamente, de localizar y analizar las investigaciones que se han planteado como fin el lograr esta reflexión profunda de la cultura-los medios-la educación.

MODIFICACIONES EN LA FRECUENCIA DE ONDA PERCEPTIVA

Otra afirmación contundente de Ferrés es que los jóvenes y los niños que están creciendo en una cultura de la hiperestimulación, en una iconósfera, demuestran tener una mayor habilidad para percibir estímulos visuales muy breves y sincopados. La relación que se establece entre el bombardeo sensorial y las capacidades perceptivas, de acuerdo con la investigación de Ferrés, es directamente proporcional, es decir, a la hiperestimulación sensorial le corresponde como respuesta una especie de voracidad sensorial creciente. Un caso extremo de este comportamiento es la aparición de un nuevo tipo de personalidad que en Estados Unidos recibe el nombre de *emotions seekers*, buscadores de emociones. Sujetos que no soportan el aburrimiento, que necesitan estar muy estimulados para sentirse satisfechos y que peligrosamente cuanto más fuertes son las experiencias a las que se han ido habituando más fuertes son las sensaciones que necesitan experimentar.

Los niños y los jóvenes viven envueltos, de modo inevitable, por un mundo de concreción, de dinamismo, de velocidad, de gratificación sensorial. Se mueven en un universo comunicativo muy distinto al que caracteriza a la escuela. Por ello es importante detenerse a pensar que la cultura del espectáculo representa, pues, un modo distinto de pensar el mundo, no de manera lineal sino simultánea, no de manera analítica sino sintética, no de manera racional sino intuitiva. Por ello Ferrés retoma el concepto acuñado por Abraham Moles: *cultura mosaico*. Con esta idea se evoca una imagen de fragmentariedad, de piezas distintas unidas o pegadas al azar, donde la lógica causa-efecto es sustituida por una lógica circular, basada en la simple asociación por contigüidad o por analogía. Los niños, en la cultura mosaico, se entrenan para lo sensible, para lo visual y para lo intuitivo y al llegar al aula se les exige la activación del pensamiento lógico, conceptual, deductivo y analítico. La pugna en muchos casos es desastrosa. Aquí surge otra línea de investigación realmente novedosa pensando específicamente en nuestra diversidad cultural. ¿La escuela responde en algún momento a las capacidades perceptivas de los niños chinantecos, zapotecos, mayas, etcétera?

Quizá es por esto, dice Joan Ferrés, que los alumnos sienten ante sus profesores lo que Juan Goytisolo manifestaba sentir ante los políticos: “nunca converso con los políticos porque su discurso pasa por encima de mi cabeza y el mío no llega a la suya”. En síntesis, en el aula hay un fenómeno de incomunicación creciente. La escuela, pese a que hoy proclama y abandera la tan sonada interculturalidad (y antes la biculturalidad) no ha hecho otra cosa que obrar de modo contradictorio. Tras el discurso, existe una única manera de enseñar, una única manera de aprender y los individuos deben sujetarse a ella. Es en realidad muy reciente, dice Ferrés, que se han llevado a cabo algunos intentos por construir los entornos y los medios educativos congruentes a la nueva circunstancia. La propuesta del autor es precisamente avanzar en esta dirección: si los nuevos medios han modificado profundamente la manera de ver, de sentir y de pensar la realidad, es imprescindible que la educación y la cultura sepan modificar profundamente sus propias estructuras, esquemas y criterios para adecuarse a unos sujetos modelados por la sociedad en la que nacieron.

En este sentido la propuesta de Joan Ferrés se materializa a través de otra metáfora: Itaca. O la recuperación de la seducción. Su afirmación es contundente; si en la cultura del espectáculo hay una hiperestimulación constante y placentera, si hay una seducción por el placer inmediato, la única forma de contrarrestarlo es apelando a un placer que supere lo inmediato. Si las sirenas pretenden desviar a Ulises del camino elegido, Itaca consigue darle fuerzas para ser fiel al camino. Las sirenas ofrecen un placer inmediato y sin esfuerzo; Itaca, en cambio, se basa en el principio de la realidad. Ofrece un placer postergado, una satisfacción diferida. En otras palabras, explica el autor, hay una dimensión perversa de la seducción que provoca una hipertrofia de las emociones primarias en detrimento de la razón. Se pretende —o se consigue— anular la fuerza de la razón o ponerla al servicio de intereses pasionales, logrando muchas veces adormecer la voluntad. Pero también existe una dimensión positiva de la seducción donde a través de la emoción se devela el razonamiento, se pretende motivar, movilizar la voluntad, dar fuerzas para un proceso psíquico que integre el conjunto de las facultades humanas. La seducción de lo inmediato se puede vencer por la seducción del sentido.

En el primer paradigma, los mecanismos de seducción son disgregadores e incluso destructivos pues niegan la complejidad humana y adormecen la voluntad y la reflexión. En cambio en el segundo paradigma, la seducción es integradora, constructiva en tanto que es capaz de conciliar contrarios, permite la existencia de la diversidad, la voluntad, el goce y la reflexión. En la seducción disgregadora se juega con el prejuicio, el este-

reotipo y el maniqueísmo; en la integradora con la complejidad, el juicio y el conocimiento. La persona seducida cambia siempre su rumbo de acción pero lo hace de modo distinto según los mecanismos de la seducción y sus paradigmas. En la seducción disgregadora, el seducido se anula a sí mismo; en la seducción integradora, el seducido comprende las paradojas de la realidad y disfruta del saber, crece y construye sentido de un modo lúdico. Es por ello que más adelante el texto nos lleva a mirar la necesidad de conciliar a Piaget con Freud (de modo hipotético) resumiendo esta conciliación a través de la siguiente línea: hay que recurrir al sentimiento, al deseo, a la emoción, a la libido; hay que integrar el componente afectivo o impulsivo al cognitivo.

En la praxis escolar el alumno se ve, con frecuencia, agobiado por el esfuerzo de aprender unido a la incomodidad de la disciplina, las exigencias de control y vigilancia y la dificultad de la convivencia... enmarcado todo por una sociedad que, fuera de las aulas, ofrece placer y comodidad con un menor esfuerzo. La escuela necesita dejar de contraponer placer y esfuerzo.

LA EDUCACIÓN DEL DESEO

Spinoza dijo que el deseo es la verdadera esencia del hombre. Platón aseguró que el fin de la educación estriba en enseñar a desear lo que se debe desear. También Aristóteles consideraba que la educación es, sobre todo, educación del deseo. De acuerdo con las investigaciones de Joan Ferrés el objetivo de la educación es ayudar al educando a escalar niveles en la jerarquía de los deseos, en la jerarquía de los placeres. Ayudar a desarrollar una mayor capacidad de respuesta emotiva a estímulos más sofisticados. Esta progresiva ampliación de las posibilidades de conocimiento y de placer fue bellamente expresada por Ralph W. Sockman mediante una metáfora: "cuanto mayor es la isla del conocimiento, más largo es el litoral del asombro y la curiosidad". Piaget habló en sus escritos de la necesidad de una fuerza motivacional para el aprendizaje aunque no alcanzó a conceptualizarla del todo, es muy probable que esta fuerza que visualizó Piaget se encuentre en la libido de Freud, es decir, en la pulsión del eros, en el deseo. Es decir, para que se produzca un aprendizaje es preciso que el objeto de nuestro conocimiento sea también un objeto de deseo.

El educador ha de ser un creador de deseos. Un buen comunicador, capaz de tender puentes entre el aula y la vida cotidiana. Sin duda, es lamentable que la televisión sea con frecuencia un mundo de emoción sin reflexión pero también es una realidad que la escuela es, a menudo, re-

flexión sin emoción o, en algunos casos deplorables, un mundo de normas sin reflexión. Las respuestas metodológicas hablan de una didáctica fundada en la metáfora, de una visión de “la clase como puesta en escena” y con ello la motivación reflexiva a través del deseo y la provocación. Los educadores necesitan abrirse al cuestionamiento y la libertad, necesitan permitir la libertad. Fernando Savater en una de sus reflexiones apuntó “los maestros de párvulos se ven agobiados por lo mucho que preguntan los niños, mientras que los de universidad nos quejamos porque jamás preguntan nada. ¿Qué ha ocurrido en esos años?” (Savater,1997:60).

El arte más importante del maestro es provocar la alegría en la acción creadora y en el conocimiento.

CAPÍTULO 3

EL ARTE Y LOS MEDIOS COMO ALTERNATIVA EDUCATIVA: DIVERSAS PROPUESTAS DE TRABAJO

En esta área, los artistas e investigadores se preocupan por encontrar conexiones prácticas para la vinculación entre el lenguaje audiovisual, la plástica, la literatura, el cómic, el teatro y la educación. Los pocos autores encontrados parten de convicciones éticas en torno a la necesidad de transformar la escuela a través del arte, la creación y la imaginación. Sus propuestas tienen la aspiración de un aprendizaje feliz, de la recuperación de lo lúdico y lo fantástico.

Carlos Angoloti (1990), señala tres preguntas que nos introducen a esta área de investigación, en la que se conjunta: la plasticidad de las imágenes o las artes visuales, los medios y una seducción integradora. La primer pregunta inevitable es, ¿qué es educar, qué sentido tiene la escuela en el mundo actual y cuáles son los objetivos generales de esta educación? En seguida la reflexión nos conduce a una segunda pregunta, ¿qué es el arte y qué diferencia o relación existe entre el “arte adulto” y el “arte infantil”? Finalmente, ¿por qué el arte está tan lejos de la escuela?

Educación, dice el autor, hace referencia a *acompañar* el proceso de crecimiento del niño dentro de una sociedad determinada; educar también hace referencia a proporcionar los instrumentos necesarios para que, conociéndose a sí mismo, pueda desarrollar su peculiar forma de ser, de pensar y de crear libremente. Al hablar del arte en la escuela, el punto central a conside-

rar es el de la creatividad, dice Angoloti, el aporte de algo auténticamente personal, aporte realizado con un sentido de lo bello y en torno a una reflexión sobre el entorno. En realidad el arte infantil, al igual que el arte adulto, tiene el proceso de “sacar de sí mismo”, construir a partir del autorreconocimiento objetos que, de alguna forma, incidan en el entorno social; aquí es donde está el verdadero aprendizaje, en el hecho innegable del crecimiento, de la reflexión y la transformación.

En primer lugar la propuesta de Angoloti se centra en proponer el uso de tres lenguajes plásticos para propiciar o crear eso que hemos definido antes como una seducción del sentido: el cómic o historieta, el teatro de sombras o con títeres. Cabe destacar que la propuesta de Angoloti no es del carácter de asignatura, es decir no se trata de una “educación artística” y, para explicarlo con mayor detalle, el autor hace memoria de lo que ha sido esta concepción de la educación artística. Hubo un tiempo, dice, en el que los niños eran obligados a copiar láminas, a reproducir “bellos dibujos” mientras que las niñas eran adiestradas en el bordado y otras manualidades que les permitieran, en el futuro, desempeñarse como esposas.

En todos estos casos la copia aventajaba con mucho a la creación. Con el tiempo aparecieron en escena otros materiales, la ténpera, la plastilina, las acuarelas, el pastel, el fieltro, la miga de pan, el estaño; surge así un auge de lo decorativo, de las curiosidades que amenizaban los festivales de navidad o del día de las madres. Surge entre los profesores una especie de fiebre por el migajón, el macramé, los cuadros en tercera dimensión etcétera. Aparecen en las escuelas cientos de florecitas de migajón, angelitos navideños, ceniceros, portavasos, guardalápices, la pregunta obvia es ¿es esto arte?, ¿cuál es el objetivo de todo esto?

En realidad hay un desconcierto en las instituciones educativas en torno a cómo propiciar este encuentro reflexivo del alumno con su ser interior, dicho de otra forma no se tiene claro cómo fusionar el arte con la enseñanza. De acuerdo con Angoloti la clave de esta fusión está en la relación maestro-alumno. En un modelo tradicional, el maestro es el poseedor del conocimiento y del poder mientras que el alumno se convierte en una especie de recipiente para llenar, un sujeto pasivo que sigue instrucciones y cuya obligación es asimilar y aprender el saber que detenta el profesor. El niño convertido en un reproductor frustra sus propias capacidades y no sólo eso sino que se genera una especie de aversión al entorno educativo.

En cambio al fusionar el arte y la escuela se apela a un goce constante del aprendizaje, se da cabida a la libertad de expresión y a la creación que, con mucho, es más seductora que la televisión. En la fusión del arte-los medios y la escuela los niños buscarán a través de diversos materiales o

técnicas las formas de expresión de aquello que llevan dentro. Ganarán confianza y podrán ver el mundo como una entidad maleable y no como un entorno autoritario, es decir, podrán relacionarse desde una dimensión artística con su entorno. Así, esa sociedad del espectáculo ya no será tan llamativa a los ojos de niños seguros de sí mismos. El profesor desde esta perspectiva, como acompañante y como guía puede dar las claves necesarias para la comprensión del mundo contemporáneo y puede, además, enseñarle a formular preguntas y buscar respuestas, aspectos fundamentales en el aprendizaje de cualquier asignatura.

Ante el panorama real que nos rodea, donde todo parece estar dispuesto para la enajenación y la comercialización, donde la televisión aparece como actividad total frente al televidente, donde el lenguaje y las relaciones interpersonales son cada vez más estereotipadas. La apuesta que hace Angoloti es por la educación en el arte o la fusión del arte con la escuela.

Para lograr la integración del arte a la escuela es necesario, dice el autor, la generación de un ambiente, la reconstrucción del aula. En general el aula está organizada según modelos de disciplina, orden y silencio. Con bancas individuales con una orientación de atrás hacia adelante, mirando siempre al pizarrón, organizadas en filas. Lo primero es flexibilizar el espacio y la organización, es decir eliminar el uso privilegiado del pizarrón y propiciar que en todas las paredes se puedan pegar dibujos, textos y explicaciones, propiciar la relación entre compañeros y la armonía. El profesor necesita asumir el riesgo de un aula en constante transformación donde todos participen en las tareas de organización y limpieza.

En segundo lugar, el apoyo y la valoración con cuidado de no ser excesivos los halagos que hagan surgir riñas o competencias resentidas, es decir, otorgar a cada niño un lugar importante en la dinámica del aprendizaje. En tercer lugar, algo que siempre ha asustado a los educadores: incentivar todo aquello que suponga conductas divergentes, todo lo que suponga pasos hacia lo nuevo, hacia lo desconocido. Explica el autor, esta maravillosa propuesta: lo convergente es aquello que tiende a la reproducción del modelo fijado, a la memorización y a la asimilación de contenidos. Estas son las conductas más laureadas por la escuela. Pero la base de la creación son las conductas divergentes, justamente todas aquellas que la escuela se ha encargado de silenciar. Por lo tanto la fusión del arte y la escuela abre un caudal de líneas de trabajo de campo que sustenten de modo específico el potencial transformador del arte en la escuela en ámbitos culturales diversos. Todo esto, concluye Carlos Angoloti, es posible pero muy difícil debido al fuerte peso que tiene en el trabajo escolar la costumbre y la rutina, que no es algo exclusivo del profesor sino también de las propias familias.

La tendencia a interpretar el arte como algo separado del contexto escolar y familiar, como aislado de la cotidianidad o como simple válvula de escape de tensiones reprimidas hace realmente difícil iniciar esta tarea; creemos, con el autor, que es necesaria la toma de conciencia por parte del profesorado de la trascendencia del desarrollo de las capacidades expresivas de los alumnos pues de lo contrario estaremos generando “mudos” vulnerables ante las seducciones desintegradoras, capaces sólo de expresarse mediante estereotipos verbales e icónicos.

Angoloti propone un uso narrativo de las artes plásticas apuntando que en el arte infantil predomina la actitud de contar historias y, a través de ellas, dar un sentido al mundo, trastocarlo y comprender el porqué de las cosas. Y a través de las historias los niños viven nuevas situaciones como si fueran propias. El autor se concentra en tres manifestaciones artísticas con un componente plástico fundamental y con una fuerte finalidad narrativa: el cómic, el teatro de sombras y con títeres, muñecos o marionetas. Pero no sólo estos recursos son utilizables en esta labor de hacer explotar la imaginación infantil, también los medios audiovisuales pueden ser herramientas profundamente atractivas para esta fusión del arte y la escuela.

Hace más de una década que José Antonio Flores Farfán (2002) inició una investigación sociolingüística en torno a la revitalización del náhuatl en la región del Balsas en Guerrero, específicamente en Xalitla. De todo el proceso etnográfico se concretaron, finalmente, una serie de productos audiovisuales, libros y casetes en los que se recupera la riqueza de la narrativa oral de la región y también las expresiones plásticas de los pintores de amate del Balsas. Así, en conjunto con Cleofas Celestino (una pintora nahua originaria de Xalitla) Farfán emprende este uso revitalizador de los medios audiovisuales y con ello inicia una línea de trabajo en la que se fusiona el interés por revitalizar lenguas en peligro de desaparición con el arte local. Una estrategia operada por Flores Farfán y Cleofas Celestino consiste en visitar a las comunidades en momentos clave como la fiesta patronal, pues es en este periodo cuando la mayor parte de los miembros de la comunidad están presentes.

Al lado de los maestros y autoridades locales organizan talleres que se convierten en parte de las festividades, en los cuales los niños juegan con su lengua materna, motivados por aalamatzin, el tlacuache y las adivinanzas. Todos los productos audiovisuales están narrados en lengua náhuatl y los talleres son también conducidos en la propia variante de la comunidad. Es decir, se conversa en náhuatl, se juega en náhuatl a las adivinanzas y los ganadores (prácticamente todos) llevan a sus casas como premios un libro o un audiocasete que pueden volver a usar en su vida cotidiana en su inti-

midad familiar. La propuesta final es hacer resurgir el gusto de hablar mexicano a través del arte de la animación fusionada con la pintura en amate y la narrativa local. Se trata de una investigación en marcha con múltiples posibilidades de crecimiento hacia la escuela y hacia la participación directa de los propios niños en el diseño de los productos pero, sobre todo, propone el uso revitalizador de los medios audiovisuales. Esto es un hallazgo que en términos del estado de conocimiento nos lleva a plantear la urgencia de más trabajo de campo en esta dirección, la puesta a prueba de todas las reflexiones conceptuales descritas y el impulso a la investigación en un campo realmente importante: el arte y la escuela.

La escuela con el arte o el arte en la escuela abre una serie de posibilidades para el crecimiento y el conocimiento. En el caso específico de la música, las investigaciones de María Antonieta Lozano, iniciadas hace casi 30 años, reflejan una alternativa: enseñar música antes de las matemáticas y la propia escritura para solidificar con ello un conocimiento sensor-perceptivo y estimular así zonas del cerebro específicas, generando nuevas sinapsis que incluso mejoren el aprendizaje. Dado que 90% de lo que el entorno nos aporta lo recibe el oído, ¿por qué razón hemos relegado este sentido en favor de la imagen? Egidio Lévi en su conferencia presentada en el segundo Encuentro nacional de enseñanza musical, realizado del 27 de febrero al 11 de marzo del 2002 en la Escuela Superior de Música del INBA, afirma que en la música clásica, Mozart preferentemente, hay cierto rango de frecuencias del espectro acústico que favorecen, entre otras cosas, la concentración pues hay una estrecha relación entre oír bien y concentrarse, la propuesta es crear en los niños, los adolescentes y docentes una estimulación del sistema auditivo para lograr una mejor escucha. Se trata sencillamente de oír atentamente, entre 10 y 15 minutos a Mozart antes de iniciar la clase. De acuerdo con estos investigadores, los beneficios se ven a corto plazo, al mes de esta práctica constante, los niños y jóvenes logran concentrarse en un mejor tiempo.

Hay que señalar que María Antonieta Lozano es maestra de primaria con una especialidad en Educación de niños especiales y también es música. Actualmente es la directora del conservatorio de Hidalgo. Sus propuestas, convicciones y enorme amor por la música, creemos, son piezas clave en la conformación de una propuesta integradora del arte a la escuela. Ella afirma que la investigación pedagógica que se realiza en música no se publica y está desvinculada de las instancias oficiales que pudieran estudiar los resultados e implantarlos en las escuelas. Además, y en esto es contundente, prevalecen condiciones altamente adversas en las escuelas públicas que generan un desinterés por la labor educativa pero especial-

mente por el arte. En el jardín de niños, explica la investigadora, la tarea docente está dirigida hacia la educación de las sensopercepciones: aprender a diferenciar los colores, los tamaños, etcétera, es el centro de la enseñanza, sin embargo, queda fuera del programa la sensopercepción auditiva.

Los niños alcanzan un nivel alto de desafinación y al llegar a la escuela primaria, el siguiente paso es reducir la música al canto del Himno Nacional o alguna canción en el festival de las madres. Los fatales resultados no se dejan esperar; después de nueve años en las condiciones nombradas, los niños han perdido muchos talentos potenciales y en todos los casos el periodo de formación de un oído musical y, en consecuencia, también la formación de un público conocedor. Así, los adolescentes que ingresan a la secundaria se ven forzados a comprar una flauta de plástico para aprender a tocar el “Himno a la alegría”. En realidad, nadie aprende a tocar la flauta ni a leer música. No hay goce alguno pues la música se vuelve un lenguaje complejo de abstracciones casi sin sentido para un adolescente que desde pequeño fue atrofiado musicalmente. No es de extrañar, entonces, el éxito de la música comercial, ruidosa y de bajísima calidad, no es de extrañar los múltiples prejuicios que existen hacia la música clásica y el jazz, entre otros géneros.

Finalmente María Antonieta Lozano, piensa que si la música estuviera realmente integrada al currículum escolar nacional y fuese impartida por músicos profesionales cuyas clases estuvieran orientadas hacia el desarrollo de la inteligencia y a la formación del pensamiento lógico, nuestros niños serían otros; tendrían mayor capacidad de abstracción, de síntesis y de análisis, con la música se educaría la psicomotricidad fina y gruesa y además se educaría el oído para la adquisición de otras lenguas. El aprendizaje de la música, formativamente hablando, requiere de la atención de tres esferas de la vida que están involucradas en el arte y el sonido: el área física en donde queda el trabajo muscular, la formación de reflejos, las acciones coordinadas de los deseos, de la vista y el oído, la forma de respirar, el diafragma, etcétera.

El área emocional se refiere a la comunicación no verbal y de emociones y la intelectual es donde quedan englobados la racionalización de los valores musicales, el solfeo, las tonalidades, los tiempos. Por todo esto, la educación musical formativa para los niños, en lugar de la simple repetición de piezas musicales es un asunto decisivo en la conformación de una pedagogía alternativa y una sociedad diferente.

El problema de las sonoridades se vincula directamente con un medio de comunicación de alto potencial creativo: la radio. Lourdes de Quevedo Orozco en su libro. *La emancipación artística de la radio* (2001), afirma que en

nuestro país hay una marcada ausencia de investigaciones sobre el radio, arte en específico y las potencialidades artísticas de la radio, debido a que en México los intereses de las industrias de comunicación han decidido, en un afán comercializador, que la radio es un difusor y no un generador de arte. “Esto aunado a la preponderancia de lo visual sobre lo sonoro, a la falta de una teoría autónoma del sonido artístico desprendida de la teoría musical, la cual es fundamental, teoría de formas y al desfase tecnológico, generó una laguna en el conocimiento de las formas artísticas radiofónicas” (De Quevedo, 2001).

La autora propone la emancipación artística de la radio, en el sentido de considerar a este medio no como un difusor de arte sino como un creador de arte. Esta investigación es pionera en nuestro país en el campo de la historia del radioarte y la comprensión de la relación entre el desarrollo estético y los avances tecnológicos, prefigurándose la emergencia de una línea de investigación muy rica en cuyo centro está la exploración del lenguaje radiofónico y su potencial artístico como vía de experimentación de otras formas de comunicación con las audiencias.

Observamos, sin embargo, que las propuestas e investigaciones localizadas están aún lejos del ámbito estrictamente escolar o de incidir en la transformación definitiva de la escuela. Pues lo fantástico como terreno donde juega el arte y la creación no puede ser enseñado en las escuelas como la geometría, así lo señala Gianni Rodari, autor del libro *Gramática de la fantasía*. Los cuentos pueden aparecer en cualquier lugar, es fundamental conocer la magia del pretexto cotidiano para hacer crecer nuestra imaginación. En este libro Rodari propone algunas formas para inventar historias por medio de palabras pero también sugiere, aunque muy rápidamente, que sus técnicas podrían ser adaptadas a otros lenguajes como el teatral, el gráfico o el cinematográfico. Lo importante es lo que subyace a todos los juegos que nos presenta Rodari:

[...] estas páginas pueden servir igualmente a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien conoce el valor de la liberación que puede tener la palabra [...] no para que todos sean artistas sino para que nadie sea esclavo. El uso total de la palabra para todos, me parece un buen lema de bello sonido democrático (Rodari, 1999).

En torno a la investigación de Sarah Corona (1996), ella analiza el sentido de las ilustraciones en libros de texto y de lectura, comparando sus funciones y las políticas culturales a las que responden. Corona realizó un

análisis semiológico discursivo en un corpus integrado por libros editados por la SEP entre 1921 y 1996. La autora plantea las siguientes tesis:

- a) La ilustración en el libro de lectura es fuente de numerosos sentidos; en el libro de texto limita el sentido al objeto pedagógico.
- b) El libro de lectura es obra de un autor; el de texto se presenta sin autor como obra estructural de la sociedad.
- c) Las políticas de ilustración de los libros educativos responden a prácticas periódicas así como a políticas de continuidad, ambas con el objeto de mantener el sistema educativo y su institucionalidad.

La investigadora, basándose en el análisis de los textos, señala de modo contundente que “el libro de texto, no deja duda, describe el cosmos, la historia, la naturaleza, la sociedad y su ilustración lo acompaña y refuerza. El libro de lectura se especializa en la duda...” Desde la perspectiva analítica de este trabajo la ilustración en el libro de texto desea retratar un mundo sin adjetivos y advierte sobre los peligros de la interpretación, mientras que el de lectura hace lugar a los sentidos y desmitifica la perfección de la ciencia.

Dos años más tarde la propia Sarah Corona avanza de una investigación documental a una investigación-acción en la región huichol. A través de un taller cuyo objetivo es encontrar qué puede aportar el periódico como medio de comunicación social a las comunidades que luchan por la sobrevivencia de su lengua, su región y su cultura; o qué politización o visión crítica puede agregar a la comunidad la lectura del periódico. La estrategia de la investigación se basó en la realización de un taller en la escuela, donde se trabajó de manera conjunta con los profesores y los alumnos, el periódico se usó como una herramienta de apoyo para las asignaturas y como un espacio para rescatar las propias vivencias de los niños y jóvenes huicholes. Para detectar las necesidades comunicativas de la comunidad se conversó con los profesores y se aplicó una encuesta a 100 alumnos. Los resultados fueron los siguientes:

- 1) Que el sujeto sea activo en su propio aprendizaje. El periódico debe convertirse en una herramienta horizontal en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 2) Que el material periodístico utilizado sea relevante a sus propias necesidades, que tenga la posibilidad de compararse con su propia experiencia.

- 3) Que las actividades permitan una acción creativa.
- 4) Que los ejercicios se conviertan en un apoyo a los contenidos de los programas que se manejan, con el objeto de facilitar su enseñanza-aprendizaje y que no se convierta en una carga más para el maestro.

La autora concluye con la afirmación de que el periódico puede transformarse en una herramienta para la enseñanza de la lectura y la gramática, pero también afirma que cumple una función detonadora de la acción y la participación política. Lo interesante en este caso sería lograr un seguimiento de las transformaciones reales y sucesivas de este medio en la comunidad más allá del taller y qué clase de representaciones han quedado plasmadas en el periódico.

En un trabajo más Corona aborda el problema de la representación y el ritual, en la misma región huichol pero ahora a través del análisis de dos obras de teatro representadas por alumnos de segundo y tercer grados de secundaria. Ella trata de comprender ahora cómo se representa la imagen del mestizo entre los huicholes. Y encuentra que en las obras de teatro aparecen cuatro rostros mestizos y frente a cada uno otro rostro huichol:

- 1) El mestizo desmemoriado frente al huichol memorioso.
- 2) El mestizo paternalista frente al huichol con espíritu comunitario de igualdades y no de jerarquías.
- 3) El mestizo legalista que se apoya en la escritura frente al huichol cuyo valor está en la oralidad.
- 4) Frente al mestizo prepotente se encuentra la voluntad comunitaria.

Es claro que este juego de contraposiciones no define ninguna clase de lugares intermedios y que en la dinámica real de la construcción de identidades los valores no son absolutos. Sin embargo, este trabajo demuestra que el arte puede funcionar en la escuela como vehículo de expresión de ideas colectivas aunque en este caso hay una clara reproducción de estereotipos. Hace falta, sin duda, una mayor experimentación sobre los lenguajes artísticos y de los medios de comunicación para que las propias comunidades encuentren un camino distinto de reflexión colectiva.

Finalmente, el escaso número de trabajos localizados en esta área da cuenta de la ausencia de financiamientos y espacios para la investigación en el campo del arte, la tecnología y la educación. Y, por ende, la clara separación entre la producción y reflexión artísticas y el desarrollo de programas educativos.

CONCENTRADO BIBLIOGRÁFICO TOTAL (1990-2001)

Campo/ Clasificación bibliográfica	Procesos de re- cepción y pedago- gías emergentes	El arte y los medios como alternativa educativa: diversas propuestas de trabajo	Uso educativo y comunitario de los medios de comunicación
Libros	53	27	57
Capítulos de libros	9	4	2
Artículos de investigación	19	3	11
Tesis	7	6	18
Total	88	40	88
Suma general: 216			

PROSPECTIVAS

El auge de la cultura de masas ha producido una preocupación constante entre los especialistas en comunicación por comprender ¿qué hacen las audiencias con toda esa cantidad de mensajes y estímulos que constantemente llegan hasta sus sentidos? Y como consecuencia se han concentrado en la búsqueda de respuestas a esta pregunta, emergiendo las teorías y propuestas que plantean una serie de alternativas para la educación de los medios y acerca de ellos, es decir cómo lograr que las audiencias sean críticas y logren leer los lenguajes audiovisuales y cómo conseguir que los medios produzcan textos inteligentes, sensibilizar y crear puentes de acercamiento entre la comunicación y la educación. Por ello la comprensión de los procesos de recepción situados lleva, directamente, a diversos planteamientos de carácter teórico que tienen como eje la reconceptualización de la educación. Aparece en el campo de la investigación la idea de diversidad cultural vinculada con la comunicación entre las culturas o procesos de interculturalidad. A pesar de que, como se mostró en el estado de conocimiento, hay una cierta riqueza de trabajos que abordan la radio como medio y fenómeno portador de otras culturas, este campo de interés necesita cobrar mucha mayor fuerza y es posible que las razones estén situadas en el hecho innegable de que en el ámbito nacional total aún no se tiene claro

cómo concebir esa interculturalidad específica de nuestro país. Es por lo tanto una línea de investigación con muchas vetas por descubrir, con muchos caminos por abrir más allá de la idea tradicional del indigenismo oficial. Así, en nuestra reflexión aparece una posible retroalimentación entre la idea de una comunicación en la diversidad cultural y el arte en la escuela.

Lo que encontramos muy claramente en cuanto al arte y la creación como alternativa educativa es que la mayor parte de los trabajos publicados no son nacionales o son producidos en esferas distintas a las de la investigación educativa, es decir, hay un mayor número de trabajos que son generados por artistas, psicólogos o especialistas en arte que aparecen al margen de la posibilidad de incidir en los programas educativos. Hace falta abrir las fronteras de la Secretaría de Educación Pública y también de las instituciones de educación superior para lograr la realización de muchas de las ideas que ya existen en torno a la relación fundamental entre la creación, la sensibilidad, la educación de los sentidos y el conocimiento, pues el aprendizaje escolar necesita abandonar la fórmula jerárquica y el acartonamiento. Sin duda esta última área de trabajo puede funcionar como un puente entre las culturas; el arte como un vehículo de comunicación e interculturalidad.

La tendencia que marcan las investigaciones que hemos analizado es que los alfabetizados en los lenguajes de los medios, no sólo comprenden mejor y críticamente los mensajes que se emiten, sino que logran expresarse por medio de ellos. Se busca que las dicotomías que existen entre los procesos educativos en la escuela y fuera de ella, logren integrarse plenamente. Emerge un campo de estudio en relación con públicos o audiencias segmentados que expresan posiciones multiculturales para la recepción de los mensajes. Cada vez más se abre la posibilidad de reconocer que la audiencia y el público no son homogéneos, ni social ni culturalmente hablando. Paradójicamente, a la “mundialización” o a la llamada globalización, corresponde la emergencia de voces locales, casi domésticas que exigen el reconocimiento de su identidad y de su especificidad histórica. Algunos medios lo están tomando en cuenta, se avisa así la emergencia de una forma distinta de hacer comunicación vinculada con el reconocimiento de la diversidad cultural y, al mismo tiempo, las comunidades indígenas están en la búsqueda de una mayor posibilidad de uso de los medios. Se trata de los medios comunitarios.

Hay, sin duda, una serie de lugares casi vírgenes en donde el investigador puede trabajar. Por ejemplo, las investigaciones sobre los procesos de interpretación del cine, de la internet o de la radio misma son muy escasos. Ha habido en esta década un auge por el estudio de la televisión en géneros

muy específicos como la telenovela, los programas para niños y los informativos; pero casi nada sobre los potenciales expresivos de los lenguajes de los medios. Y aquí se abre otro camino más para la investigación en torno al arte en la escuela vía los lenguajes de los medios. Hasta ahora lo que vemos a través de la indagación bibliográfica es que las puertas del sistema educativo aún no se abren para las artes, ni para la investigación en comunicación. Por ende, a pesar de que hay propuestas muy interesantes, el camino de la escuela parece seguir su ruta más conocida. Es preocupante decir que las investigaciones sobre la diversidad cultural nacional vinculada a la comunicación y la educación son muy escasas. Dicho con toda claridad, se necesita investigar mucho más en este campo, que pensamos es uno fundamental para la instrumentación de soluciones concretas a los problemas educativos-comunicativos reales. Sin embargo, sí se reconoce, durante la década de los noventa, una creciente corriente en la investigación que aborda los problemas de la comunicación-educación de una manera holística y no lineal, incorporando una mirada interdisciplinaria.

Finalmente, es importante señalar que la escasez de trabajos en el ámbito del arte y la interculturalidad revela un estado del orden social muy importante, siguen habiendo esferas de conocimiento tradicionalmente desvinculadas: el mundo indígena y la educación están desligados en la praxis cotidiana y en los programas nacionales, las cosmovisiones indígenas siguen siendo una suerte de “peculiaridades” jamás abordadas en su dimensión filosófica por el sistema educativo nacional. Las artes y la escuela, separadas por una serie de prejuicios que, como lo vimos en el estado de conocimiento, excluyen del aula la creatividad, atrofian las capacidades perceptuales de los niños y detienen la generación de artistas. Con todo esto se empobrece notablemente a la población en su conjunto.

El problema que se revela, finalmente, es el de la ausencia de un trabajo conjunto entre investigadores, educadores, comunicadores y artistas que impulse, sobre la base de la investigación minuciosa, una transformación de la educación y la cultura orientada hacia el crecimiento y no hacia el deterioro de las identidades. Las posibles líneas de investigación que sugiere este estado de conocimiento son sobre:

- 1) políticas educativas vinculadas con la transformación social relacionada con la comunicación. Cabe señalar que ésta es un área de trabajo ya abierta en países como Holanda, Estados Unidos y Japón (ver anexo 2);
- 2) la integración real del arte a la escuela desde una perspectiva intercultural;

- 3) las nuevas tecnologías y sus repercusiones cognitivas y perceptuales con el fin de plantear alternativas de trabajo en la escuela;
- 4) el fenómeno de recepción que aborden medios distintos a la televisión;
- 5) los medios comunitarios como una alternativa frente a la industrialización;
- 6) el uso de los medios como revitalizadores de las lenguas y culturas indígenas; y
- 7) espacios de aprendizaje distintos a la escuela que planteen alternativas para la educación formal.

Las posibilidades de crecimiento de este campo de conocimiento señaladas por las siete vías vislumbradas en la década estudiada, representan un reto ético para la investigación educativa y para la práctica en comunicación, pues las problemáticas implícitas a cada una plantean rupturas de estereotipos y prejuicios en torno a los medios de comunicación social; y, al mismo tiempo, sacuden la educación formal al cuestionar el concepto de aprendizaje y revelar la necesidad de reconceptualizar el concepto de lo educativo integrándole la dimensión lúdica y creativa situada en la diversidad cultural (entendida en un sentido amplio y no únicamente como diferencia étnica). Todo ello, sin duda, conduce a los investigadores de este campo a plantearse preguntas complejas que exigen un abordamiento interdisciplinario. El análisis de los procesos de comunicación y las propuestas pedagógicas emergentes requieren de una mirada múltiple, es decir, del trabajo conjunto entre profesionales diversos y los propios miembros de las comunidades, sean estos urbanos o indígenas.

Los comunicadores y educadores hoy comienzan a mirar con mayor detenimiento la propia realidad y nosotros comenzamos a apoderarnos de nuestra capacidad para elegir y de nuestra voluntad para hacer. Con este estado de conocimiento nos queda claro que la relación comunicación-educación está convirtiéndose en un campo de investigación preponderante en medio de la aceleración tecnológica y las seducciones mediáticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Valverde, Miguel (1997). *Los medios de comunicación y la educación ciudadana*, México: Academia Mexicana de Derechos Humanos.
- Acuña, Alejandro (coord) (1995a). *Nuevos medios, viejos aprendizajes. Las nuevas tecnologías en la educación*, serie cuadernos de comunicación y prácticas sociales, 7, México: UIA.
- Acuña, Alejandro (1995b). “Actividades de orientación y el uso de videodisco interactivo en la promoción de la motivación para el aprendizaje”, en *Nuevos medios, viejos aprendizajes. Las nuevas tecnologías de la educación*, Alejandro Acuña Limón (coord.), serie cuadernos de comunicación y prácticas sociales, 7, México: UIA.
- Aguado Odina, María Teresa (1997). *Educación multicultural: su teoría, su práctica*, Madrid: UNED.
- Aguilar Fuentes, Alfonso *et al.* (1993). *La influencia de la radio indígena en la Sierra Purépecha del estado de Michoacán*, Trabajo terminal de licenciatura en Comunicación Social, México, UAM-X.
- Aguilar, Javier y Díaz Barriga Frida (1992). “Proyecto de educación para los medios: diagnóstico psicopedagógico en la educación básica”, en *Tecnología y comunicación educativas*, número especial, octubre, México: ILCE.
- Albor C., Ma. de los Ángeles (1996). *La televisión como medio educativo: el caso del programa “Escuela para padres”*, tesina de licenciatura en Ciencias de la Comunicación, México: UNAM.
- Alonso Espejo, César *et al.*, (1993). *La radio llegó y los indígenas están hablando. La importancia de los Centros de Producción Radiofónica (CPR)*, trabajo terminal de licenciatura en Comunicación Social, México: UAM-X.

- Alonso M., Matilla L., Vázquez (1995). *Teleniños públicos y teleniños privados*, Proyecto didáctico Quirón, Madrid: Ediciones de la Torre.
- Alonso M., et al. (1990). *Imágenes en libertad*, Madrid: Akal.
- Ampuero, Javier, et al. (1992). *Los medios sí pueden educar*, Lima: Calandria.
- Alvin, Juliette (1997). *Musicoterapia*, Barcelona: Paidós. Educador.
- Andión, Mauricio (compilador) (1990). *Ciencias de la comunicación*, México: UAM-Xochimilco.
- Angoloti, Carlos (1990). *Cómics, títeres y teatro de sombras: tres formas plásticas de contar historias*, Proyecto didáctico Quirón, Madrid: Ediciones de la Torre.
- Aparici, Roberto (1992). *El cómic y la fotonovela en el aula*, Madrid: Ediciones de la Torre.
- Aparici, Roberto (1994). *La educación para los medios*, México: SEP-UPN.
- Aparici, Roberto (coordinador) (1996). *La revolución de los medios audiovisuales*, Proyecto didáctico Quirón, Madrid: Ediciones de la Torre.
- Aparici, Roberto (1997). “El documento integrado”, en *La educación para los medios de comunicación*, antología, México: UPN.
- Ari Anverre, Albert Breton, et al. (1992). *Industrias culturales*, México: FCE-UNESCO.
- Arévalo Z., Javier (1995). “Cadencias y proporciones en la construcción de mensajes audiovisuales educativos”, en Alejandro Acuña Limón (coordinador) *Nuevos medios, viejos aprendizajes. Las nuevas tecnologías de la educación*, Cuadernos de comunicación y prácticas sociales núm. 7, México: UIA.
- Arévalo Z., Javier (coord.) (1997a). *Didáctica de los medios de comunicación*, antología, México: SEP.
- Arévalo Z., Javier (1997b). “Colores, texturas y tesituras”, en Roberto Aparici *Educación para los medios de comunicación*, antología, México: UPN.
- Augé, Marc (2001). *Ficciones de fin de siglo*, Barcelona: Gedisa.
- Aumont, Jaques (1992). *La imagen*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Avitia Contreras, María Luisa et al. (s/f). *Enfoque interdisciplinario de la televisión educativa*, trabajo terminal de licenciatura en Comunicación Social, México: UAM-X.
- Bacre Parra, Víctor (2000). *Comunicación cultural y educación; tríptico vigente: comunicación-cultura y educación frente a la globalización*, México: Trillas.
- Bedárida, Catherine (1991). *La escuela que hace escuela. Del Jardín de infantes a la Universidad. Cinco Maneras nuevas de enseñar*, Argentina: Nueva Visión.
- Benassini, Claudia (1996). “Tres mitos sobre la aldea global de McLuhan”, en *Origina*, el mundo de la comunicación, año 3, núm. 37, mayo.
- Benenson, Rolando (2000). *Musicoterapia. De la teoría a la práctica*, Barcelona: Paidós.

- Bisbal, Marcelino (1997). “La relación educación y comunicación, ideas para reubicar una reflexión”, en *Comunicación y sociedad*, núm. 29, enero-abril, México: UAG.
- Bernard, John Poole (1999). *Tecnología educativa: educar para la sociocultura de la comunicación del conocimiento*, Madrid: McGraw Hill-Interamericana.
- Bonilla P., Abel (1997). *Microhistoria y medios de comunicación. Una experiencia con alumnos de secundaria*, tesis de maestría en Educación, México: UPN-Ajusco.
- Bohmann, Karin (1994). *Medios de comunicación y sistemas educativos en México*, México: Alianza Editorial.
- Cafiero, Antonio (1997). “Algunas ideas para pensar una eventual relación armónica entre los sistemas educativos y los recursos tecnológicos” en Cafiero Mercedes, et al. *Atracción mediática: el fin de siglo en la educación y la cultura*, Buenos Aires: Biblos.
- Cafiero, Mercedes; Marafioti Roberto y Tagliabue Nidia (coord.) (1997). *Atracción mediática: el fin de siglo en la educación y la cultura*, Buenos Aires: Biblos.
- Caíre Vingardi, Gloria Miriam (1993). *La actualización profesional docente y su proyección a través del uso de la televisión y la radio Educativa*, Tesis de maestría en Tecnología Educativa, México: ILCE.
- Campos A., Antonio (1994). *En torno a la llamada comunicación educativa*, tesis de licenciatura en Ciencias de la Comunicación, México: UNAM.
- Cano, María Isabel (1997). *Espacio, comunicación y aprendizaje*, Sevilla: Diana.
- Castro y Luria, Rafael (1995). “Nuevas modalidades de transmisión cultural y cambios en la educación”, en Alejandro Acuña Limón (coord.) *Nuevos medios, viejos aprendizajes. Las nuevas tecnologías de la educación*, Cuadernos de comunicación y prácticas sociales, núm. 7, México: UIA.
- Cebrián, Juan Luis (1998). *La red, cómo cambiarán nuestras vidas*, Madrid: Taurus.
- Cordera Rascón, Rolando Inti (1997). *Comunicación ambiental, medios de comunicación ambiental*, tesis de licenciatura en Comunicación, México: UIA.
- Cornejo Portugal, Inés (2000). *La radio indigenista: la XETLA, la voz de la Mixteca*, tesis de maestría en Comunicación, México: UIA.
- Corominas, Agustí (1994). “La comunicación audiovisual y su integración en el currículum”, en *Materiales para la innovación educativa*, Barcelona: GRAD-ICE-Universidad de Barcelona.
- Corominas, Agustí (1999). *Modelos y medios de comunicación de masas: propuestas educativas en educación en valores*, Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Corona, Sarah (1989). *Televisión y juego infantil. Un encuentro cercano*, México: UAM-X.
- Corona, Sarah (1996). “La ilustración en los libros infantiles en México. Dos estéticas”, en *Educación y comunicación. Anuario de investigación*, México: UAM-X.

- Corona, Sarah (1997). "México/EUA: una 'guerra de razas' en los libros de texto para niños mexicanos" en *Estudios sobre la cultura contemporánea*, vol. III, núm. 6, diciembre.
- Corona, Sarah (1998). "El periódico en la escuela huichola. Un taller para Tatutsi Maxakwaxi" en *Anuario de investigación en comunicación*, México: UAM-X.
- Corona, Sarah (1999). "Teatro Huichol. Rituales de interacción mestizos/huicholes", en *Sinéctica*, número 15, julio-diciembre.
- Cortés Rocha, Ma. del Carmen (2000). *Los escolares, el tiempo libre y los medios de comunicación*, tesis de maestría en Comunicación, México (s/d/e).
- Criticos, Costa (1997). "Mapas y significados", en Roberto Aparici *La educación para los medios de comunicación*, antología, México: UPN.
- Chang, Briankle G. (1996). *Deconstructing Communication. Representation, subject and Economies of Exchange*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Charles, Mercedes (s/f). "Comunicación y procesos educativos", en *Revista de Tecnología y Comunicación Educativas*. México: ILCE
- Charles, Mercedes y Orozco Guillermo (1990). *Educación para la recepción; hacia una lectura crítica de los medios en México*, México: Trillas.
- Chartier, Roger (1992). *El mundo como representación. Historia cultural entre práctica y representación*, Barcelona: Gedisa.
- Chion, Michel (1993). *La audiovisión*, Barcelona: Paidós Comunicación.
- Davis, Ben (1997). "Un mundo múltiple", en Roberto Aparici *La educación para los medios de comunicación*, antología, México: UPN.
- De la Hoz R., Luz Ma. y Ma. del Socorro Reyes (1997). *Producción de textos narrativos como apoyo didáctico para la redacción y comunicación de la lengua escrita*, tesis de licenciatura en educación primaria y preescolar, México: UPN-Centro.
- De Quevedo Orozco, Lourdes (2001). *La emancipación artística de la radio*, México: UPN/Educarte.
- Edwards Risopatrón, Verónica (1991). *El concepto de calidad de la educación*, Santiago de Chile: UNESCO.
- Espinoza Cerón, Amada et al. (1994). *Radio comunitaria: Una propuesta radiofónica alternativa para la UAM-Xochimilco*, México: UAM- Xochimilco.
- Espinoza, Manuel (1995). "Hacia una cultura de la complejidad" en *Puntual*, año 3, núm. 5, octubre, Caracas: Fundación Polar.
- Fernández Martínez, Teresa (1997). *El universo de papel: trabajamos con el periódico en el aula*, Huelva: grupo comunicar.
- Ferrés, Joan (1992). *Video y educación*, Barcelona: Paidós.
- Ferrés, Joan (2000). *Educar en una cultura del espectáculo*, Barcelona: Paidós.

- Flores Farfán, José Antonio (en prensa). "The use of multimedia and arts in Language Revitalization, Maintenance and development: The case of the Balsas Nahuas of Guerrero, Mexico", en Bárbara Burnaby y Jon Reyhner (eds) *Indigenous languages across the curriculum*, Flagstaff: Northern Arizona State University.
- Flores Farfán, José Antonio (2002). "The use of Multimedia and Arts in Language revitalization, Maintenance and Development: The case of the Balsas Nahuas of Guerrero, Mexico" en *Journal of Anthropology*.
- Franco Pelotier Víctor (1997). *Adaptación comunal de los contenidos del libro de texto de primaria a material audiovisual en un contexto indígena*, México: CIESAS.
- Fuentes Navarro, Raúl (1991). *Diseño Curricular para las escuelas de comunicación*, México: Trillas.
- Fuentes Navarro, Raúl (1992). *Educación para la comunicación: Manual latinoamericano de educación para los medios*, Santiago de Chile: CENECA.
- García Duarte, Noemí (2000). *Educación mediática: el potencial pedagógico de las nuevas tecnologías*, México: SEP.
- García de Cortázar, Marisa; Callejo Gallego Javier et al (1998). *El tercero ausente. Investigación empírica sobre el papel de los adultos en la relación entre niños y televisión*, Estudios, Madrid: UNED.
- García Matilla, Agustín (1997). "Los medios para la comunicación educativa", en Roberto Aparici *La educación para los medios de comunicación*, México: UPN.
- García Matilla, Eduardo (1990). *Sibliminal: escrito en nuestro cerebro*, Madrid: Bitácora.
- Garza E., Carmen Celia (1995). *El papel de la comunicación en la enseñanza de la historia en la educación primaria*, tesina de licenciatura en educación primaria, México: UPN-098 Oriente.
- Gastélum, Z. et al. (1997) *Radio Educación: conformación y perfil actual*, tesis de licenciatura en Comunicación, México: UIA.
- Godenzzi Alegre, Juan (1998). *Construyendo la convivencia y el entendimiento: Educación e interculturalidad en América Latina*, Cuzco: Centro Bartolomé de las Casas.
- Gómez Palacio y Campos, Carlos (1998). *Comunicación y educación en la era digital*, México: Diana.
- Guinsberg, Enrique (1998). "Placer y deseo en los procesos de recepción, una aproximación psicoanalítica", en *Comunicación y Sociedad*, núm. 33, mayo-agosto, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Gutiérrez Martín, Alfonso (1997). *Educación multimedia y nuevas tecnologías*, Proyecto didáctico Quirón, Madrid: Ediciones de la Torre.
- Gubern, Roman (1992). *Literatura de la imagen*, Barcelona: Salvat.
- Gubern, Roman (2000). *El eros electrónico*, México: Taurus.

- Gutiérrez, Francisco y Prieto Daniel (1991). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*, 2da edición, Radio Nederland Training Centre, División de Radio Nederland Internacional.
- Hermosillo, María Helena y Fuenzzalida Valerio (1997). “La recepción activa de la televisión”, en Roberto Aparici *La educación para los medios de comunicación*, México: UPN.
- Hernández M., Rogelio y Rómulo Caballero Pérez (s/f). *La importancia de la comunicación entre padres de familia y maestros dentro del proceso de enseñanza aprendizaje*, tesis de licenciatura en Educación, México: UPN-095.
- Hernández Ordaz, Jorge (s/f). *Epistemología de la comunicación: Los medios electrónicos en la educación*.
- Hinojosa A., Ma. del Carmen (1994). *La nueva telesecundaria como medio de enseñanza para la modernización educativa*, tesina de licenciatura en Ciencias de Comunicación, México: UNAM.
- Hodge, Bob y David Tripp (1988). *Los niños y la televisión*, Barcelona: Planeta.
- Holm-Hadulla, Rainer (1999). *El arte psicopedagógico. La hermenéutica como base de la acción terapéutica*, Barcelona: Herder.
- Infante Chavira, Ma. Salomé (1994). *La telenovela: ¿una opción para la educación?*, tesina de licenciatura en Ciencias de la Educación, México: UNAM.
- Kaplún, Mario (1990). *Comunicación entre grupos. El método cassette-foro*, Buenos Aires: Humanitas.
- Katz, Eliu (1992) “La investigación de la comunicación desde Lazarsfeld”, en Jean Marc Ferry y otros *El nuevo espacio público*, España: Gedisa.
- Lameiras Olvero, José (1994). *Medios y mediaciones: los cambiantes sentidos de la dominación en México*, Jalisco: ITESO/Colegio de Michoacán.
- León, Rafael (1992). *Elementos para un acercamiento al estudio de programas radiofónicos informativos: una propuesta para el taller de análisis de la Comunicación II, del Colegio de Bachilleres*, tesis de licenciatura en Ciencias de la Comunicación, México: UNAM.
- León, Rafael (1998). *Educación para los medios: una propuesta constructivista para el Colegio de Bachilleres*, tesis de maestría en Comunicación, México: UIA.
- Leyva, Juan (1992). *Política educativa y comunicación social. La radio en México*, México: UNAM.
- Licona P., Ma. Leticia (1995). *La radio como alternativa pedagógica*. tesis de licenciatura en Ciencias de la Comunicación, México: UNAM.
- Lipman, Mathew (1998). *Pensamiento complejo y educación*, Proyecto didáctico Quirón, Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lizarazo Arias, Diego y Rivas, Fancisco (2001). *El espacio lúdico*, México: SEP/CETE.
- Lizarazo Arias, Diego (2002). *Un rastro en la nieve*, México: SEP/CETE.

- López G., Lucero Raquel (1998). *Reportaje sobre la alfabetización por radio como un medio de comunicación educativa. El caso del INEA*, tesis de licenciatura en Ciencias de la Comunicación, México: UNAM.
- López, Mónica y Letta N. Adriana (1998). *En medio de los medios: propuestas críticas de trabajo con los medios de comunicación*, México: El Ateneo.
- Lozano, María Antonieta *et al.* (2002). *Segundo encuentro nacional de enseñanza musical*, marzo, Escuela Superior de Música.
- Luhman, Niklas (1998). *Complejidad y Modernidad, de la unidad a la diferencia*, edición y traducción de Jostxo Beriain y José María García Blanco, España: Trotta.
- Luhman, Niklas (2000). *La realidad de los medios de masas*, México: UIA-Anthropos.
- Luviano H., Guadalupe *et al.* (1997). “Comunicación y educación”, en *Programa Multimedia*, México: UPN.
- Martín-Barbero, Jesús (1992). “Nuevos modos de leer”, en *El espectador*, suplemento cultural dominical, núm. 478, Bogotá, Colombia.
- Martín Serrano, Manuel. *et al.* (1991). *Teoría de comunicación. Epistemología y análisis de la referencia*, México: UNAM-ENEP.
- Martínez, Sara y Orozco Beatriz (1998). *Comunicación educativa*, México: Trillas.
- Martínez Fernández, José Felipe (1997). *La internet educativa*, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Masterman, Len (1991). “An overview of Media Education in Europe”. *Mediadevelopment*, núm. 1, WACC, Inglaterra.
- Masterman, Len (1993). *La enseñanza de los medios de Comunicación*, Proyecto didáctico Quirón, Madrid: Ediciones de la Torre.
- Masterman, Len (1997). “La revolución de la educación audiovisual”, en Roberto Aparici *Educación para los medios de comunicación*, México: UPN.
- Masterman, Len (1997). “La enseñanza de la publicidad”, en Roberto Aparici *La educación para los medios de comunicación*, México: UPN.
- Maya, Carlos (1992). *El habitus de consumo de los medios en los estudiantes de educación básica en la ciudad de México*, serie Informes de investigación educativa, núm. 3, México: UPN.
- McLuhan, Marshall (1985). *La galaxia Gutenberg*, Barcelona: Planeta-Agostini.
- McLuhan, Marshall (1990). *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*, Barcelona: Gedisa.
- McLuhan, Marshall y Eric (1990). *Las leyes de los medios. La nueva ciencia*, versión española Juan José Utrilla, México: Alianza Editorial Mexicana/CNCA.
- McLuhan, Marshall y B. R. Power (1991). *La aldea global*, México: Gedisa.
- Medina, Luis Ernesto (1992). *Comunicación, humor e imagen. Funciones didácticas del dibujo humorístico*, México: Trillas.

- Mejía, Gerardo (1998). *La educación escolar ante la influencia de la televisión-espectáculo: una propuesta de reestructuración del modelo educativo*, tesina de licenciatura en Ciencias de la Educación, México: UNAM.
- Melgoza Valencia, Ana Cecilia (2000). *Bisbirije*, reporte del servicio social para la licenciatura de Comunicación, México: UIA.
- Miège, Bernard (1996). *El pensamiento comunicacional*, México: UIA/UNESCO.
- Moles, Abraham (1991). *La imagen. Comunicación funcional audiovisual*. México: Trillas.
- Montaner, Pedro y Rafael Moyano. *¿Cómo nos comunicamos? El gesto de la telemática*, México: Alhambra Mexicana.
- Moran Costa, Manuel (1997). “¿Por qué educar para los medios de comunicación?”, en Roberto Aparici *La educación para los medios de comunicación*, México: UPN.
- Morduchowics, Roxana (1997). *La escuela y los medios: un binomio necesario*, Buenos Aires: Aique.
- Orozco, Guillermo (1989). “La TV no educa, pero los niños sí aprenden”, *Umbral XXI*, núm. 2, México: UIA.
- Orozco, Guillermo (1990). *Educación para la recepción: hacia una lectura crítica de los medios*, México: Trillas.
- Orozco, Guillermo (1990). “La comunicación desde las prácticas sociales. Reflexiones en torno a su investigación” en *Cuadernos de comunicación y prácticas sociales*, núm. 1, PROIICOM, México: UIA.
- Orozco, Guillermo (1991). “Recepción televisiva. Tres aproximaciones y una razón para su estudio” en *Cuadernos del PROIICOM*, México: UIA.
- Orozco, Guillermo (1992). “Familia, televisión y educación en México. La ‘teoría educativa’ de la madre como mediación en la recepción televisiva de los niños” en *Hablan los televidentes*, Guillermo Orozco (compilador), cuadernos de comunicación y prácticas sociales, núm. 4, México: UIA.
- Orozco, Guillermo (1992). “La investigación de la recepción y la educación para los medios”, en Manual latinoamericano de educación para los medios, Chile: UNESCO.
- Orozco, Guillermo (1992). *Hablan los televidentes*, en cuadernos de comunicación y prácticas sociales, núm. 4, México: UIA.
- Orozco, Guillermo (1993). “El maestro frente a los medios masivos de información: desafíos, estereotipos y perspectivas”, ponencia presentada en la mesa XII educación por los medios masivos, *Memoria del congreso* organizado por la fundación SNTE para la cultura, México.
- Orozco, Guillermo (1993). “Escuela y medios de comunicación. Razones para una alianza”, en revista *Mira*, núm. 180, México.

- Orozco, Guillermo (1993). “La computadora en la educación, dos realidades en pugna”, en revista *Diálogos*, núm. 37, Lima: FELACS.
- Orozco, Guillermo (1994). *Televidencia, perspectivas para el análisis de los procesos de recepción*, México: UIA.
- Orozco, Guillermo (1996). “Educación, medios de difusión y generación de conocimientos: hacia una pedagogía crítica de la representación”, en revista *Nómadas*, núm. 5, Bogotá: Fundación Universidad Central.
- Orozco, Guillermo (1996). “Hay que hacer algo, pero no somos los indicados”, en *Comunicación y Sociedad*, núm. 27, mayo-agosto.
- Orozco, Guillermo (1996). *Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo*, Madrid: Ediciones de la Torre/UIA.
- Orozco, Guillermo (1997). “Tendencias generales en la investigación de los medios”, en *Comunicación y Sociedad*, núm. 27, mayo-agosto.
- Orozco, Guillermo (1998). “Hacia una pedagogía de la televidencia” en *Comunicación y Sociedad*, núm. 32, enero-abril.
- Orozco, Guillermo (1998). *El maestro frente a la influencia de la televisión. Guía del maestro de educación básica. Mirando la TV desde la escuela*, vols. I y II, México: FSNTE.
- Orozco, Guillermo (en prensa). *Cómo ver TV en familia: Guía para padres*, vol. 2, México: ILCE.
- Orozco, Guillermo (s/f). “School and TV, a New Alliance for New Reasons”, en *Australian Journal of media and culture*, núm. 9, 2 pp. 35-57.
- Orozco, Guillermo y Mercedes Charles (1992). “Medios de comunicación, familia y sociedad”, en *Revista de Tecnología y Comunicación Educativas*, México: ILCE.
- Orozco, Guillermo y Mercedes Charles (1997). “El proceso de la recepción y la educación para los medios. Una estrategia de investigación en público femenino”, en Roberto Aparici (antología) *La educación para los medios de comunicación*, México: UPN.
- Ortega Carrillo, José Antonio (1997). *Comunicación visual y tecnología educativa*, s/1/e: Grupo editorial Universitario.
- Ortiz, Georgina (1992). *El significado de los colores*, México: Trillas.
- Padilla, Ramón (1997). *El texto literario y los medios de comunicación social*, Bogotá: Paulinas.
- Paoli Bolio, José Antonio (1993). *Comunicación e Información: perspectivas teóricas*, México: Trillas.
- Pain G. Jarreau, Sara (1994). *Una psicoterapia por el arte. Teoría y técnica*, Argentina: Nueva Visión.
- Pardo Pacheco, Romeo (comp.) (1994). *Segundo Foro departamental de Comunicación y Educación*, México: UAM-X.

- Paz, Octavio (1994). Periódico *La Nación*, Buenos Aires, Argentina, 3 de abril de 1994.
- Peña, Vladimir (1996). *Educación para los medios. Desarrollo de la visión crítica*, vols. 1, 2, 3. México: SEP/Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.
- Pérez G., Sonia (2001). *Propuesta de un programa infantil radiofónico dirigido a niños preescolares que fomente su imaginación creativa*, tesis de licenciatura en Ciencias de la Comunicación, México: UNAM.
- Pérez Tornero, José Manuel (s/f). “El desafío educativo de la televisión”, en *Papeles de Comunicación*, núm. 6, Barcelona: Paidós, p.134.
- Pérez Tornero, José Manuel *et al.* (1992). *La seducción de la opulencia*, Barcelona: Paidós Iberoamericana.
- Piccini, Mabel *et al.* (1990). *Pedagogía de la comunicación*, México: Trillas/UAM-X.
- Poo, Luis (1998). *La relación comunicativa profesor-alumno para las materias de valores en el salón de clases del nivel profesional del ITESM-CEM*, tesis de maestría en Comunicación, México:UIA.
- Poch Blasco, Serafina (1999). *Compendio de musicoterapia*, Biblioteca de psicoterapia, Barcelona: Textos Universitarios Herder.
- Poloniato, Alicia (1992). “Comunicación Educativa y cultural”, en *Introducción general al módulo III de la maestría en tecnología educativa*, México: ILCE.
- Postman, Nelly (1991). *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del show business*, traductor: Enrique Odell, serie Ideas I, Barcelona: De la Tempestad.
- Presa Arévalo, Jorge Eduardo (1991). *Detección de necesidades educativas y propuestas de capacitación: introducción al proceso de comunicación y análisis de mensajes para investigadores agrícolas en FINCA*, tesis de maestría en tecnología educativa, México: ILCE.
- Prieto, Francisco (1996). *Comunicación y educación*, México: Coyoacán.
- Prieto, Francisco (comp.) (1990). *Diagnóstico de la comunicación social en México*, México: Premiá.
- Prinsloo, J. y C. Criticos (1991). *Media matters in South Africa. Media Resource Centre*, Durban: University of Natal.
- Pungete, John (1990). “La educación para los medios en Europa. Panorámica de varios países”, en Charles Mercedes y Orozco Guillermo, *Educación para la recepción*, México: Trillas.
- Quin, Robyn y Barrie McMahon (1997). *Historias y estereotipos*, Proyecto didáctico Quirón, Madrid: Ediciones de la Torre.
- Quin, Robyn (1997). “Enfoques sobre el estudio de los medios de comunicación: La enseñanza de los temas de representación de estereotipos”, en Roberto Aparici, *La educación para los medios de comunicación*, México: UPN.
- Quiroz, Teresa (1993). *Todas las voces: comunicación y educación en el Perú*, Lima: Universidad de Lima.

- Ramírez Silva, Alonso (2000). *La comunicación y la educación en la escuela primaria*, México: UPN/Porrúa.
- Ramírez, Irma y Sara Sánchez (2000). *Rescate y divulgación de estrategias y materiales didácticos para la enseñanza del español en educación básica*, México: UPN.
- Ramírez, Irma y Sara Sánchez (2001). *El docente y la enseñanza del español*, México: UPN.
- Read, Herbert (1997). *Educación por el arte*, México: Paidós.
- Redondo García, Emilio (1997). *Educación multimedia y nuevas tecnologías*, Proyecto didáctico Quirón, Madrid: Ediciones de la Torre.
- Reguillo Cruz, Rossana (1991). *En la calle otra vez. Las bandas: identidad urbana y usos de la comunicación*, Guadalajara: ITESO.
- Renero Q., Martha (1992). “La mediación familiar en la construcción de la audiencia. Prácticas de control materno en la recepción ‘tele-viciva’ infantil”, en *Hablan los televidentes* de Guillermo Orozco (compilador), cuadernos de comunicación y prácticas sociales, núm. 4, México: UIA.
- Rey, Germán (1993). “Los instrumentos de la levedad”, en *Intermedios*, núm. 6, México.
- Reza B., Patricia (1998). *La importancia del vínculo medios de comunicación escuela*, tesis de licenciatura en Educación primaria, México: UPN.
- Ricci Bitti, Pío E. y Bruna Zani (1990). *La comunicación como proceso social*, México: Grijalbo/CNCA.
- Rius (1992). *Juicio a Walt Disney*, México: Posada.
- Rius (1992). *El fracaso de la educación en México*, México: Posada.
- Rius (1992). *¿Hay libertad de prensa en México?*, México: Posada.
- Rowe, Mariela (1997). “La enseñanza de la televisión en la escuela”, en Roberto Aparici *La educación para los medios de comunicación*, México: UPN.
- Rodari, Gianni (1999). *Gramática de la fantasía*, colección Nuevos Caminos, Trieste: ediciones Colihue.
- Salmones M., Ma. de Lourdes. *Programa de educación para los medios. Taller para niños de escuela primaria* (para 3º, 4º, 5º, y 6º grados) *guía del coordinador*, México: ILCE.
- Sánchez Ponce, Rosa Élide (1992). *Comunicación y recursos educativos*, Panamá: Ministerio de Educación.
- Sánchez Ruiz, Enrique (1989) (comp). *Teleadicción infantil: ¿mito o realidad?*, serie Compilaciones, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1998). *Imagen y educación*, Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Savater, Fernando (1997). *El valor de educar*, Buenos Aires, Argentina.
- Sheperd, Rick (1997). “Nosotros y los otros: representación ideológica en el aula”, en Roberto Aparici, *La educación para los medios de comunicación*, México: UPN.

- Sheperd, Rick (1997). "Raíces: origen y desarrollo de los profesores de medios", en Roberto Aparici, *La educación para los medios de comunicación*, México: UPN.
- SNTE (1994). *I Congreso Nacional de Educación: Los medios de comunicación social como factores de la educación*, México: SNTE.
- St. Pierre, Armand y Nathalie Kustcher (2001). *Pedagogía e internet. Aprovechamiento de la nuevas tecnologías*, México: Trillas.
- Suen Birkerts (1999). *Elegía a Gutenberg: el futuro de la lectura en la era electrónica*, Madrid: Alianza literaria.
- Tejedera, F. J. (1996). *Perspectivas de la nuevas tecnologías en la educación*, Madrid: Nárcea.
- Thompson, J. B. (1993). *La comunicación masiva y la cultura moderna*, México: UAM-X.
- Tiffin, John y Rajasingham Lolita (1997). *En busca de la clase virtual: la educación en la sociedad de la información*, México: Paidós, Instrumentos.
- Toussaint Alcaraz, Florence. (coord) (1993). *¿Televisión pública en México?*, México: CNCA.
- Tovar Álvarez, Martha Patricia (1994). *Yo veo. Análisis de la percepción de las imágenes videográficas*, investigación terminal, México: UAM-X.
- Trejo Delarbre, Raúl (1994). *Chiapas: La comunicación enmascarada, los medios y el pasamontañas*, México: Diana.
- Trejo Delarbre, Raúl (1996). *La nueva alfombra mágica. Usos y mitos de internet, la red de redes*, México: Fundesco/Diana.
- Tyner, K. y D. Lloyd (1995). *Aprender y enseñar con los medios de comunicación*, Proyecto didáctico Quirón, Madrid: Ediciones de la Torre.
- Tyner, Kathleen (1997). "Strategies for Media Literacy", en Roberto Aparici, *La educación para los medios de comunicación*, México: UPN.
- Valenzuela de la Cueva, Dora Alejandra (2001). *Propuesta de material didáctico para la enseñanza de los derechos humanos en el 5º año de educación primaria*, tesis de licenciatura en Comunicación, México: UIA.
- Valles Arandiga, Antonio y Valles T. Alfred (1997). *Lenguaje simbólico: pictogramas para la comunicación gráfica*, Madrid: Escuela española.
- Van Dijk, Teun A. (1996). *La ciencia del texto*, México: Paidós comunicación.
- Vargas Delgadillo, María Eugenia (1994). *Educación e ideología: constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros*, México: CIESAS/Casa Chata.
- Vilches, Lorenzo (1991). *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*, México: Paidós.
- Villanueva H., Ma. Eulalia (1999). *La radiodifusión indigenista en México. El caso de la XEPUR "la voz de los Purépechas"*, en Cherán Michoacán, tesina de licenciatura en Ciencias de la Comunicación, México: UAM-X.

- Wilson, Bryan Key (1992). *La era de la manipulación*, México: Diana.
- Wilson, Bryan Key (1992). *Seducción subliminal*, México: Diana.
- WHITE, Robert (1997). “La audiencia como creadora de cultura y textos alternativos”, en *Comunicación y Sociedad*, núm. 29, Guadalajara: UAG-DECS.
- Wolf, Mauro (1994). “Los medios de comunicación en la estructuración de la identidad colectiva. La coexistencia de lo contrario”, en *Tendencias*, Informes anuales de FUNDESCO, Madrid: FUNDESCO.
- Wolf, Mauro (2001). *La investigación de la comunicación de masas, crítica y perspectivas*, México: Paidós, instrumentos.
- Zires Roldán, Margarita (2001). *Voz, texto e imagen en interacción. El rumor de los pitufos*, México: UAM-X.

Antología:

- Aparici, Roberto (1997). *La educación para los medios de comunicación*, antología, México: UPN.

Fascículos:

- Arévalo Zamudio, Javier (1997). *Imágenes visuales I*, fascículo 5, México: SEP-Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, Fondo para Modernizar la Educación Superior/UPN/ILCE.
- Arévalo Zamudio, Javier (1997). *Imágenes visuales II*, fascículo 6, México: SEP-Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, Fondo para Modernizar la Educación Superior/UPN/ILCE.
- Escudero, María Teresa (1997). *Lenguajes*, fascículo 2, México: SEP-Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, Fondo para Modernizar la Educación Superior/UPN/ILCE.
- Luviano, Guadalupe H. y Aurora Alonso (1997). *Comunicación y educación*, fascículo 1, México: SEP-Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, Fondo para Modernizar la Educación Superior/UPN/ILCE.
- Noyola, Antonio (1997). *Imágenes sonoras*, fascículo 4, México: SEP-Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, Fondo para Modernizar la Educación Superior/UPN/ILCE.
- Orozco Gómez, Guillermo (1997). *Año 2000: Odisea de los medios de comunicación*, fascículo 9, México: SEP-Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, Fondo para Modernizar la Educación Superior/UPN/ILCE.
- Sánchez Sosa, María Elena (1997). *Recepción*, fascículo 8, México: SEP-Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, Fondo para Modernizar la Educación Superior/UPN/ILCE.

Valdés, Guadalupe (1997). *Imágenes de la realidad*, fascículo 3, México: SEP-Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, Fondo para Modernizar la Educación Superior/UPN/ILCE.

Curso multimedia:

SEP (1997). *Educación para los medios*, México: SEP-SESIC, Fondo para Modernizar la Educación Superior/UPN/ILCE.

Audiocasete:

Curso de educación para los medios:

Lado A: Imágenes sonoras; Audiencia; Lenguaje sonoro.

Lado B: Actividades; Ambientación.

Videocasete:

Curso de educación para los medios. Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, Fondo para Modernizar la Educación Superior. La realidad y la imagen; Mensajes y audiencia; El juego de los medios.

Videodocumentales:

Cortés Rocha, Carmen (coordinadora general del proyecto). *El aula sin muros*, México: UPN-TV UNAM, 1996-1998.

La serie es una crónica de cinco décadas (1900-1950) de la educación en México, en voz e imágenes de quienes participaron en experiencias educativas que vincularon la escuela con la vida de las comunidades. Es un registro de las innovaciones pedagógicas que propiciaron mejor calidad de vida de niños, adultos, grupos indígenas y campesinos; 13 videos de 1/2 hora.

VIDEO NÚM. 1:

Las buenas intenciones

Tema: historia del magisterio en México (1900-1950)

Realización: Busi Cortés, Carmen Cortés

Guión: Dolores Castro

Producción: 1996

La pedagogía de finales del siglo XIX, desde la óptica de investigadores y alumnos que aprendieron a leer y escribir con los métodos Rébsamen y Laubscher.

Al filo del agua. La educación al final del porfiriato

Tema: historia del magisterio en México antes de la Revolución

Realización: Busi Cortés

Guión: Dolores Castro

Producción: 1996

Un maestro centenario, Gilberto Bosques (1892-1995), narra cómo fue la participación de los normalistas al inicio de la Revolución y la condición del magisterio en los últimos años del porfiriato.

VIDEO NÚM 2:

Las maestras en la Revolución

Tema: historia del magisterio en México (1900-1950)

Realización: Busi Cortés, Carmen Cortés

Guión: Dolores Castro

Producción: 1996

“... más allá del compromiso de las maestras que dan su testimonio, es patente cómo los avatares de la Revolución son secundarios frente a la escuela. La falta de posición política que se antoja como fiel reflejo de lo cotidiano en esos años...”
Martha Curiel y Margarita Ruiz de Velasco.

El debate permanente

Tema: historia del magisterio en México (1900-1950).

Realización: Alejandro Gallardo

Guión: Alicia Molina

Producción: 1996

Descendientes de los constituyentes de Querétaro reconstruyen el debate entre radicales y moderados acerca del artículo tercero constitucional.

VIDEO NÚM. 3:

Los revolucionarios ante el espejo

Tema: historia del magisterio en México (1900-1950)

Realización: Luis Cuevas

Guión: Belinda Arteaga

Producción: 1996

Se entrelazan imágenes de la Revolución con la presentación y el análisis de aspectos del pensamiento de Zapata, Villa, Saturnino Cedillo, en relación con el desarrollo social y la educación.

Los lunes rojos: los sábados y domingos colorados

Tema: historia del magisterio en México (1900-1950)

Realización: Marisa Sistach

Guión: Carmen Cortés

Producción: 1996

Se describe la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia fusilado en Cataluña por sus ideas anarquistas a principio de siglo y cómo fue reinterpretada como “Escuela Racionalista” en Yucatán y Tabasco.

VIDEO NÚM. 4:

La gran cruzada

Tema: historia del magisterio en México (1900-1950)

Realización: Busi Cortés

Guión: Alicia Molina

Producción: 1996

La cruzada cultural de Vasconcelos, vista, recordada y reconstruida con entusiasmo por maestras normalistas, jovencitas en los años veinte; descendientes de los “caballeros andantes”, artistas de esa época: Héctor Vasconcelos, Carlos Pellicer López, Guadalupe Marín.

La casa del pueblo (1920-1925)

Tema: historia del magisterio en México (1900-1950)

Realización: Busi Cortés

Guión: Alicia Molina

Producción: 1996

Maestros y misioneros de las Casas del Pueblo de los años veinte hacen una remembranza de la escuela rural post-revolucionaria, tal como la concibieron e impulsaron José Vasconcelos y Enrique Corona Morfín.

VIDEO NÚM. 5:

La escuela rural y las misiones culturales

Tema: historia del magisterio en México (1900-1950)

Realización: Luis Cuevas

Guión: Martha Alcocer

Producción: 1996

Maestros rurales y misioneros culturales narran sus experiencias de 1928 a 1934 en Tlaxcala, Puebla, Coahuila, Guanajuato y Jalisco y hablan con orgullo de la consolidación de la Escuela Rural Mexicana.

En cada ejido una escuela, en cada escuela una parcela

Tema: historia del magisterio en México (1900-1950)

Realización: Carmen Cortés

Guión: Martha Alcocer

Producción: 1996

Este programa, complementario del anterior, presenta testimonios de maestros y misioneros que se refieren a la función política desempeñada por el maestro durante el gobierno de Calles y el maximato; también se muestra la relación escuela-reforma agraria y el desarrollo de las normales rurales.

VIDEO NÚM. 6:

Una escuela para los adolescentes

Tema: historia del magisterio en México (1900-1950)

Realización: Carmen Cortés

Guión: Martha Alcocer

Producción: 1996

Los primeros intentos para realizar una educación específica para los adolescentes, el desarrollo temprano de este ciclo, más urbano que rural.

Carapan proyecto de educación indígena

Tema: historia del magisterio en México (1900-1950)

Realización: Luis Cuevas Estrada

Guión: Martha Alcocer

Producción: 1996

Un proyecto de educación indígena —obra de Moisés Sáenz y de un equipo interdisciplinario— tal como lo recuerdan habitantes de la Cañada de los Once Pueblos en 1932.

VIDEO NÚM. 7:

La escuela socialista

Tema: historia del magisterio en México (1900-1950)

Realización: Carmen Cortés

Guión: Dolores Castro

Producción: 1996

Maestros que participaron en la legislación (cambios al artículo Tercero constitucional) y en el desarrollo de la educación socialista durante el cardenismo, y maestros rurales en servicio desde antes de 1934, dan su testimonio acerca de este proyecto.

De la escuela socialista a la escuela del amor

Tema: historia del magisterio en México (1900-1950)

Realización: Busi Cortés y Carmen Cortés

Guión: Alicia Molina

Producción: 1996

Una maestra octogenaria, medalla Altamirano, recientemente retirada del ejercicio magisterial, reconstruye a través de su testimonio cómo era la escuela y la formación docente durante el cardenismo; explica en qué consistió “la Escuela del Amor” o de la “Reconciliación”, que se desarrolló durante el sexenio de Manuel Ávila Camacho.

VIDEO NÚM. 8:

La España peregrina

Tema: historia del magisterio en México (1900-1950)

Realización: Carmen Cortés

Guión: Carmen Cortés

Producción: 1997

Testimonios de los maestros españoles exiliados acerca de su salida de España. Sus vicisitudes al iniciar su tarea educativa en México y sus satisfacciones.

La España peregrina II

Tema: historia del magisterio en México (1900-1950)

Realización: Carmen Cortés

Guión: Carmen Cortés

Producción: 1997

La llegada de los españoles exiliados a México en 1939, así como testimonios de los maestros españoles y su labor en la Normal.

VIDEO NÚM. 9:

De Tarahumara a Teotihuacán

Realización: Carmen Cortés

Guión: Carmen Cortés

Producción: 1998

Al maestro en ‘castilla’

Realización: Carmen Cortés

Guión: Carmen Cortés

Producción: 1998

'Enchanconeme' la casa de los niños

Realización: Carmen Cortés

Guión: Dolores Castro

Producción: 1998

Animaciones:

Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-DF)

La sirena

Aalamatzin

Dirección: Jaime Cruz

Realización: Mayra González

Producción ejecutiva: José Antonio Flores Farfán

Diseño de personajes y layout: Juan Morales

Dirección de animación: Angie Santamaría

Dibujos animados: Antonio Cerdán y Gabriel González

Escenario 3D y trucaje digital: Omar Sailhan

Coloreado digital: Fernando Gómez

Fondos de Amate: Cleofas Celestino

Música original: Enrique Toussaint y Héctor Ramírez "Tato"

Producida en 1998

Esta obra es una adaptación de la leyenda original náhuatl que se conserva como historia oral en Xalitla Guerrero. Y que fue recopilada y traducida por Cleofas Celestino y José Antonio Flores Farfán.

Adivinanzas nahuas:

Coproducción: CIESAS/CONACyT y Barlovento films

See tosaasaanil

Producción e idea original: José Antonio Flores Farfán

Investigación, recopilación y traducción: Cleofas Ramírez Celestino y José Antonio Flores Farfán

Música original: Enrique Toussaint

Diseño de audio: Héctor Ramírez "Tato"

Dibujos animados: Antonio Cerdán

Producción: 2000

ANEXO 1

INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS, LISTA DOCUMENTADA EN 1994

PAÍS	INSTITUCIÓN
<hr/> Alemania <hr/>	
Dr. Wolfgang Wunden	Sddeutscher Rundfunk Stuttgart Neckarst, 230 - Postfach 847 7000 Stuttgart
Dieter Schmidt-Simms	Baundeszentrale für Politische Bildung D-5300 Bonn
Ben Bachmair	Gesamthochschule-Kassel, Fachbereich 1, Heinrich-Plett Strasse 40 D-3500 Kassel

FUENTE: Aparici, Roberto (1994). *La educación para los medios*, México: UPN.

PAÍS	INSTITUCIÓN
Argentina	
Laura Moreno	Centro de Comunicación Educativa La Crujía Directora de Desarrollo Institucional Tucumán 1993 1050 Buenos Aires Fax (541) 814 36 56 Tel. (541) 40 35 09
Miguel Pérez Gaudio	Escuela Superior de Periodismo “Obispo Trejo y Sanabria” Rondeau 151 Ciudad de Córdoba
Marcela Czarmy	Talleres Periodismo para Chicos (TPC) Suipacha 128 2°. C Buenos Aires Fax (541) 38 43 97
Daniel Prieto Castillo	Universidad de Cuyo Benielli 2822 Mendoza 5500 Tel. (5461) 23 18 74
Australia	
ATOM Victoria	PO Box 222 Carlton South 3053, Victoria
ATOM Western Australia	PO Box 237 Cottesloe 6011, Western, Australia
Australian Council for Childrens Film and Television	PO Box 129 Daw Park 5082, South Australia
John Benson	Centre for the Study of Educational Communication and Media La Trobe University Bundoora Victoria 3083 Fax (61 3) 478 78 07 Tel. (61 3) 479 24 93

PAÍS	INSTITUCIÓN
Peter Greenaway	Deakin University Rusden Campus 662 Blackburn Road Clayton, Victoria 3168
Tim hand	ATOM New South Wales PO Box 187 Rozelle 2039, New South Wales
Imre Hollosy	Victorian Curriculum and Assesment Board Pelham St. Carlton Victoria 3953
Barrie McMahon	Manager Curriculum Western Ministry of Education 151 Royal Steet East Perth, 6004, WA
Robin Quin	Head of Language, Literature and Media Studies Faculty of Arts, Edith Cowan University 2 Bradford Street Mt. Lawley, WA Fax (619) 370 66 88 Tel. (619) 370 62 21
Stephen Walters	ATOM Victoria PO Box 222 Carlton South 3053, Victoria
Helen Yates	ATOM Queensland PO Box 1005 Milton Centre 4064, Queensland Fax (617) 864 18 10 Tel. (617) 864 12 31

Austria

Ingrid Geretschlaeger	Brachelligasse 28 Viena A-1220 Tel. y fax (43 1) 23 07 582
-----------------------	--

PAÍS	INSTITUCIÓN
Institut für Publizistik	Universität Salzburg Sigmund-Haffner-Gasse 18-III Salzburg
Susanne Krucsay	Ministerio de Educación Tannhuaserplatz 2 Viena
Institute for Unterrichtstechnologie und Medienpädagogik <i>Contactos:</i> Klaus Beockmann, Brigitte Hupel, Karl Nessmann, Walter Schludermann y Günther Stotz	Universität für Bildungswissenschaften Klagenfurt Fax (463) 27 00 292 Tel. (463) 27 00 394
<hr/> Bélgica <hr/>	
Philippe Powis	UNDA Educommunication International Catholic Association for Radio and TV 12 rue de l'Orme 1040 Bruselas
Didier Schretter	Association Européene pour l'Education aux Médias Audiovisuels rue de la Commune, 25 1030 Bruselas
Brasil	
Ismar de Oliveira Soares	Presidente de UCLAP Av. Javaruara 2400-Loja 3 04046 Sao Paulo Fax (5511) 579-20-50
Carmita Lima de Santana	Servicio Pastoral de Comunicación- SEPAAC R. Joaquín Tambora 756 04015 Sao Paulo Fax (5511) 884 36 99 Tel. (5511) 571 9762
Proyecto Escola do Futuro Coordinadores: Fredric Litto y Manuel Moán Costa	Universidad de Sao Paulo Escola de Comunicações e Artes Av. Lucio Martins Rodríguez, 443 05508 Sao Paulo Fax (5511) 815 30 83

PAÍS	INSTITUCIÓN
Proyecto Video Escola Coordinadores: Marcelo García y José Renato Monteiro	Av. Paulo de Frontin 568 Caixa Postal 3544 20217 Río de Janeiro Tel. (5521) 293 5045
Canadá	
Neil Andersen	Borden BTI 200 Poplar Road Scarborough, Ontario M1E 1Z7
Mick Ellis	Canadian Association for Media Education Organizations (CAMEO) Saskatoon Board of Education 405 - 3 rd Avenue South Saskatoon, Saskatchewan S7K 1M7
Barry Duncan	Association for Media Literacy 40 McArthur St. Weston, Ontario M9P 3M7
Derrick De Kerckove	Director-McLuhan Program in Culture and Technology University of Toronto 39 A Queens Park Crescent Toronto, Ontario M5S 1A1
Pat Kiping	5659 Merkel Street Halifax, NS B3K 2J1
Sharon McCann	Alberta Association for Media Awareness (AAMA) Alberta Motion Picture Board 5 th Floor - Beaver House 10158 -103 Street Edmonton, AB T5J OX6
Association for Media Education in Quebec (AMEQ)	Faculty of Education Department of Curriculum & Instruction McGill University 3700 McTavish Street Montreal, Quebec H3A 1Y2

PAÍS	INSTITUCIÓN
Robert Morgan	Ontario Institute for Studies in Education 252 Bloor Street West Toronto, Ontario M5S 1V6 Fax (1-416) 926 47 25 Tel. (1-416) 488-72-80
Brian Murphy	Manitoba Association for Media Literacy ST. Paul's High School 2200 Grant Avenue Winnipeg, Manitoba R3P OP8
John Pungente, SJ	Jesuit Communication Project 300-47 Ranleigh Avenue Toronto, Ontario M4N 1X2 Fax (1-416) 488 83 60 Tel. (1-416) 488 72 80
Bill Gardner/Michael Thomas	Protestant School Board of Quebec 6000 Fielding Montreal, Quebec M3X 1T4
Rick Shepherd	Association for Media Literacy 41 Pinewood Ave. Toronto, Ont M6C 2V2 Canadá Tel. (1 416) 653-9932
Linda Shohet	Director The Centre for Literacy 3040 Sherbrooke Street West Montreal, Quebec H3Z 1A4

Checoslovaquia

Dr. Bozama Abrhamova	Ke Klimentce 4 150 00 Praga 5
----------------------	----------------------------------

Chile

María Elena Hermosilla y Valerio Fuenzalida	CENECA José Diego Banavente 327 Ñuñoa Fax (56 2) 223 33 55 Tel. (56 2) 204 37 72
--	--

PAÍS	INSTITUCIÓN
Miguel Reyes Torres, Ana María Méndez, Robert Chiang, Fernando Mandujano y Carmen Galleguillos	Centro de Investigación de Medios para la Educación (CIME) Universidad de Playa Ancha Facultad de Ciencias de la Educación Av. Playa Ancha 850, Casilla 34-V Valparaíso Fax (5631) 28 50 41 Tel. (5631) 28 11 06
Alicia Vega	Directora Taller de Cine para Niños Bremen 170 Ñuñoa-Santiago Tel. (56 2) 226 05 30
<hr/> Colombia <hr/>	
María Josefa Domínguez	Universidad Industrial de Santander Apartado Aéreo 678, Bucaramanga Fax (5 76 35 05 40) Tel. (5 76) 45 61 41
<hr/> Costa Rica <hr/>	
Lía Barth	ILPEC Responsable-Proyecto de Animación para América Latina Apartado 210, Heredia Fax (506) 38 07 40
<hr/> Dinamarca <hr/>	
Brigitte Tufte	Royal Danish School of Educational Studies. Centre of Mass Communication Research and Media Education Emdrupvej 101 2400 Copenhagen NV Fax (453) 966 00 63 Tel. (453) 969 66 33
<hr/> Ecuador <hr/>	
Gladis Carmita Coronado	CEFOCINE Alpallana 581 y Whympor, Quito Fax (5932) 50 16 5 Tel. (5932) 50 45 41

PAÍS	INSTITUCIÓN
España	
Manuel Alonso Erausquin	Facultad de Ciencias de la Información Depto. de Teoría y Estructura de la Información Audiovisual Ciudad Universitaria s/n 28.040 Madrid
Roberto Aparici	Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Edificio de Humanidades c/Senda del Rey s/n Ciudad Universitaria 28.040 Madrid, España Fax (341) 398 66 99 Tel. (341) 442 50 26
Asociación de Profesores y Profesoras de Medios Audiovisuales (APUMA)	c/Peña Oville, 7, bajo B 28.031 Madrid
Adolfo Bellido López	c/Pintor Genaro Lahuerta, 27, 12º. 46010 Valencia
José Búa González	Gabinete Reforma R. Villaldía, 33-35 15.706 Santiago de Compostela La Coruña Tel. (3481) 59 60 83/24 42 74 Fax (3481) 53 16 76
Antonio Campuzano	CEP Madrid Norte c/Müller, 22 28.039 Madrid La Coruña Tel. (341) 571 17 77 Fax (341) 571 94 90
Joan Ferrés	c/Barcelona, 78 08620 San Vicens deis Horts Barcelona Tel. (343) 418 95 05 Fax (343) 418 85 27
Agustín García Matilla	Universidad Complutense C/Samaria, 8 3 Piso Izq. Madrid 28.009

PAÍS	INSTITUCIÓN
Luis Matilla	Comunidad de la Rioja s/n Urbanización Valle Arriba C 12 Las Rozas - Madrid
María José Rivera Barro	Universidad Nacional de Educación a Distancia
Blas Segovia Aguilar	Centro de Profesores de Córdoba
Miguel Vázquez Freire	Campo do Rollo, 5 Corcubión (La Coruña) Tel. (3481) 74-56-53

Estados Unidos

James A. Anderson	Department of Communication University of Utah Salt Lake City, UT 84112 Fax (1) (801) 585 62 55 Tel. (1) (801) 581 53 24
Centre for the Study of Communication and Culture	Departamento de América Latina, España y Portugal (CSCC-DALEP) Saint Louis University 321 N. Spring. Av., PO Box 56907 Saint Louis, MO 63156-0907 Tel. (1) (314) 658-8160/1 Fax (1) (314) 535-5241 CE: martnet@sluvca.slu.edu
Citizens of Media Literacy	38 ½ Battery Park Avenue Asheville, NC 28801
David Considine	Department of Curriculum and Instruction Appalachian State University PO Box 1023 Blowing Rock, NC 28608 O ASU c/o Curriculum and Instruction Boone, NC 28608 Tel. (1) (704) 262 22 24

PAÍS	INSTITUCIÓN
Bill Constanzo	Westchester Community College 25 Observatory Drive Croton on Hudson, NY 14621 Fax (1) (914) 285 66 68 Tel. (1) (914) 285 69 33
Ben Davis	Massachussets Institute of Technology (MIT/CECI) Cambridge, Estados Unidos
Renee Hobbs	Babson College One College Drive Wellesley, MA 02157 Fax (1) (617) 239 64 65 Tel. (1) (617) 239 49 75
Robert W. Kubley	Department of Communication Rutgers University PO Box 5057 New Brunswick, NJ 08903-5067 Fax (1) (908) 932 69 16 Tel. (1) (908) 932 79 15
Deborah Leveranz	1519 West Main Houston TX 77006 Tel. (1) (713) 522 85 92 Fax (1) (713) 522 09 30
Barbra S. Morris	1025 Angel Hall-ECB University of Michigan Ann Arbor, MI 48109
Neil Postman	Director del Departamento de Cultura y Comunicación New York University 239 Green Street, Suite 735 New York, NY 10003 Tel. (1) (212) 998-52 74
Marieli Rowe	National Telemedia Center 120 E. Wilson Street Madison, WI 53703 Fax (1) (608) 257 77 14 Tel. (1) (608) 257-77-12

PAÍS	INSTITUCIÓN
Karon Sherarts	409 South Cedar Lake Rd. Minneapolis MN 55405 Southwest Alternate Media Project (SWAMP)
Elizabeth Thoman	Center for Media and Values 1962 South Shenandoah Los Angeles, California 900334 Tel. (1) (213) 559 29 44
Kathleen Tyner	Strategies for Media Literacy 1095 Market Street, Suite 617 San Francisco, CA 94110 Tel. (415) 621 29 11
Youth and Teacher Education Program	Film in the Cities 2388 University Avenue St. Paul, MN 55114

Filipinas

Philippine Association for Media Education (PAME)	Communication Dept. Ateneo de Manila University 1108 Loyola Heights Quezon City
Teresita Girón	Federation of Asian Bishops' Conferences Office of Social Communication Rm 322, Building Equitable Bank Ortigas Avenue Greenhills, Manila

Finlandia

Sirka Minkkinen	Radio and TV Centre Pasilankatu 39 00510 Helsinki 5
-----------------	---

Francia

CLEMI	391 rue de Vaugirard 75.015 París
-------	--------------------------------------

PAÍS	INSTITUCIÓN
Rene La Borderie	CRDP 75 Cours d' Alsace-et-Lorraine 33.075 Burdeos
Lionel Magal	Association Television des Enfants 21 rue Voltaire 92250 La Garenne Colombes
Ministere de l'Education Nationale	Direction des Lycees et Colleges 142 rue du Bac 75.007 París
UNESCO	7, Place de Fontenoy Room 3008 75.700 París
Antoine Vallet	Lenguaje Total 10, Place de l' Abbaye 42.030 Saint Etienne Cedex Tel. (33 7) 757 64 43

Holanda

Henk Hoekstra	Groen Van Printsererlaan 99 Postbus 182 1.108 AD Amsstelveen
Henk Hoekstra, O. Carmen y Marjeet Verbeek	Catholic Film Action Netherlands c/o De Bruinvis Keizersgracht 105 NL 100 Amsterdam Fax (31 20) 626 37 60 Tel. (31 20) 627 26 21
Marcel Vooyo	Rijksunivewriteit Wassenaarseweg 52 NL 2333 AK Leiden Fax: (31 71) 27 3619 Tel.: (31 71) 27 4080
Vereniging Kontkgroep	Audiovisuele Vorming O. Z. Voorburgwal 129 NL 1012 EP Amsterdam Tel.: (31 20) 25 83 22

PAÍS	INSTITUCIÓN
Landdelijk Ondersteunings	Institut Kunstzinnige Vorming (LOKV) Ganzenmaarekt 6 Postbus 805 NL 3500 AV Utrech Tel.: (31 30 33 13 223
India	
Smruthavani Centre for Communication	50 Sebastian Road Secunderabad
Communication and Culture Media Education Programme	Loyola College Madras 600 034
Keval J. Kumar	Dept. Communication and Journalism University of Poona Ranade Institute Campus Fergusson College Road Poona 411 004 Fax: (91) 212 333899 Tel.: (91) 212 344069
Joseph Naidu, SJ	Media Centre 96 Lavalle Road, Bangalore 560 001
Gaston Roberge, SJ	Chitabrani 76 Rafi Ahmed Kidwai Road Calcuta 700 016
Irlanda	
Dr. Jude Collins	University of Ulster at Jordanstown Department of in Service Education Shore Road, Newtownabbey, Co Antrim Northern Ireland AT37 OQE Fax 44 232) 36 28 18 Tel. (44 232) 36 51 31
Israel	
Tsiyona Peled	Israel Institute of Applied Social Research POB 7150 Jerusalem 91.070

PAÍS	INSTITUCIÓN
Italia	
Centro Regionale per i Servizi Didattici Audiovisivi	Via Soderini 24 20.146 Milán Tel. (39 2) 47 37 31
Roberto Giannatelli	Director del Istituto di Scienze della Comunicazione Sociale (ISCOS) Universita Pontificia Salesiana Piazza Ateneo Salesiano, 1 00139 Roma Fax: (39 6) 87 290 536 Tel.: (39 6) 87 131 078
Salvatore Lillo	Director de Storyboard Via Soderini 24 20.146 Milán Tel. (39 2) 47 37 31
Laura Operti	Istituto Regionale di Ricerca Sperimentazione Aggionamento Educativi Paiamonte
Japón	
Audio-visual Science Technology Center	Nishi-Waseda 2-3-18 Shinjuku-ku, Tokio Tel. (81 468) 75 82 43
Tetsuo Omori	Principal, Seijo-Gakuen Primary School Seijo 7-29-30 Setagaya-ku Tokio
Midori Suzuki	Forum for Children's & Citizan's TV Nagae 1601-27, Hayama-Machi Kanagawa-Ke Fax. Y Tel. (81 468) 75 82 43
Prof. Yasao Takakuwa	Sophia University 7-1 Kioicho Chiyoda-ku Tokio 102

PAÍS	INSTITUCIÓN
	O la siguiente dirección: 2-19-16 Shimomeguro Meguro-ku Tokio 153 Fax: (81 3) 3238 3980 Particular (81 3) 3493 5898 Tel. (81 3) 3238 3648 (81 3) 34 93 3690
Tarashi Yuguchi	Japan Luteran Hour Belvedere Kudan 201 Fujimi 2-15-5 Chiyoda-ku Fax (81 3) 3261 6033
Kenya	
Charlees Okibo	Coordinador Ejecutivo African Council for Communication Education University of Nairobi Tel. (254) (2) 22 70 43/21 52 70
<hr/> México <hr/>	
Carlos Núñez Luis Fernando Arana	Instituto Mexicano de Desarrollo Comunitario Calle Pino 2237 Col. Del Fresno C.P. 44900, Guadalajara, Jal. Tel. (36) 10 45 36 y 11 09 44
Gerardo Mendive	Emiliano Zapata 396-8 Col. Santa Cruz Atoyac C.P. 03310 México, DF Tel. 605-63-53
Guillermo Orozco	Universidad Iberoamericana Coord. Programa Investigación en Comunicación Prolongación Paseo de la Reforma 880 Col. Lomas de Santa Fe, México, DF Tel. (525) 292 02 58 Fax (525) 259 18 58

PAÍS	INSTITUCIÓN
Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa	Calle del Puente 45 Col. Ejidos de Huipulco C.P. 14380 Tlalpan, México, DF
Javier Arévalo Zamudio	Universidad Pedagógica Nacional Carretera al Ajusco 24 Col. Héroes de Padierna 14200 Tlalpan, México, DF Tel. 645-67-14 y 611-45-20 Fax 645 09 65
Martha Renero	Departamento de Comunicación Universidad Iberoamericana Prol. Paseo de la Reforma 880 Col. Lomas de Santa Fe, México, DF Tel. (525) 292 02 58 Fax (525) 259 18 58
Mercedes Charles	Universidad Iberoamericana Penascalco 9 Miguel Hidalgo, 14410, México, DF Tel. (525) 666 6099 Fax (525) 666 5998

Noruega

Asle Gire Dahl	National College for Teachers of Commerce Stubbveien 3 Honefoss Fax: (47) 67 20 980 Tel. (47) 67 25 100
Elise Seip Tonnessen	Kristiansand Teachers' College Posstuttak N-4606 Kristiansand

Nueva Zelanda

Nigel Evans	Newspapers in Education PO Box 3740 Wellington Fax (64) (4) 74 02 78 Tel. (64) (4) 74 03 30
-------------	---

PAÍS	INSTITUCIÓN
Geoff Lealand	Film and TV Studies School of Humanities University of Waikoto Private Bag 3.105, Hamilton Fax: (64 7) 856 21 58 Tel. (64 7) 856 28 89 ext. 6022
Helen Martin	National Association of Media Educators 38 Eversleigh Road Takapuna 9 North Shore
Ruth Zanker	New Zealand Broadcasting School PO Box 22095, Christchurch

Perú

María Teresa Quiroz	CICOSUL Universidad de Lima Fac. Ciencias de la Comunicación Apartado 852 Lima 100 Fax (51 14) 37 80 66 Tel. (51 14) 37 67 67
---------------------	---

Portugal

Manuel Pinto	Universidade do Minho Avenida Central, 100 4700 Braga Fax (351) (53) 61 69 36
--------------	--

Reino Unido (Escocia)

Eddie Dick	Scottish Film Council 74 Victoria Crescent Road Glasgow G12 9JN Fax (4441) 334 81 32 Tel. (4441) 334 44 45
The Association for Media Education in Scotland (AMES)	Scottish Film Institute 74 Victoria Crescent Road Glasgow G12 9JN Fax (4441) 334 81 32

PAÍS	INSTITUCIÓN
Reino Unido (Gales)	
Media Education Centre	5 Llandaff Road Canton, Cardiff CF1 9NF
Reino Unido (Inglaterra)	
Georgia Stone	Association for Media Education Nottingham Trent University Dept. of Language and Literature Clifton Lane, Nottingham, NG11 8NS Tel. (44 602) 418 418 ext. 32895
Cary Bazalgette y Julian Bowker	British Film Institute Department of Media Education and Research 21 Stephen Street London W1P 1PL Fax: (44 71) 436 79 50
David Buckingham	Department of English and Media University of London Institute of Education 20 Bedford Way, London WC1H 0AL Fax (44 71) 612 63 30 Tel. (44 71) 580 11 2
Robert Ferguson	Department of English and Media University of London Institute of Education 20 Bedford Way, London WC1H 0AL
Film Education	37-39 Oxford Street London W1R 1RE
James D. Halloran	Centre for Mass Communication Research University of Leicester 104 Regent Road Leicester, LE1 7LT Fax (44 533) 52 22 00 Tel. (44 533) 52 25 22

PAÍS	INSTITUCIÓN
Andrew Hart	School of Education University of Southampton Southampton, Hampshire SO9 5NH Fax (44 703) 593 556
Len Masterman	133 Ford Road UPTON Wirral Merseyside L49 0TE, Inglaterra Tel. (44 51) 677 49 75
Centre for Media and Public Communication	The University of Liverpool Roxby Building PO 147 Liverpool L69 3BX Fax (51) 708 65 02
Media Education Agency	5A Queens Parade Brownlow Road London N11 2DN

Rusia

Alexander Sharikov	Kv. 18. 17/25 Shchukina At Moscú 11903
--------------------	---

Sudáfrica

Costa Criticos	University of Natal Media Resource Centre King George V Avenue Druban 4001 Tel. (2731) 261 68 80 Fax (2731) 816 26 03
Jeanne Prinsloo	Department of Education King George V Avenue Durban 4001 Fax (2731) 816 26 03
Denise R. Newfield	University of Witwatersrand English Department PO Box WITS, 2050 Johannesburg Fax: (27 11) 442 49 87 Tel.: (27 11) 716 36 74 Part. (27 11) 442 78 50

PAÍS	INSTITUCIÓN
Suecia	
Cecilia Von Felitzen	Department of Journalism Media and Communication Stockholm University 5 106 91 Estocolmo Fax: (46 8) 15 95 22 Tel.: (46 8) 16 20 00
Suzanne Forslund	UR. S-115 80 Estocolmo Fax: (46 8) 85 19 56 Tel.: (46 8) 784 41 18
Titti Forsslund	Swedish Educational Broadcasting Company Sodra Murgatan 47 S-621 57 Visby Fax y Tel. (46 498) 27 18 85
Kaj Wickhom	Avovagen 46 31242 Vaxjo
Suiza	
Claude Desmoni y René Schnorg	Centre d' Initiation aux Communications de Masse (CIC) Ch. Du Levant 25 1005 Lausanne
Christian Doelcker	Office des Moyens Audiovisuels Pestalozzianum Beckenhofstrasse 31 CH-8035 Zurich
Uruguay	
Mario Kaplún	Casilla de Correo 519 11000 Montevideo Tel. (5982) 80 81 90
Teresa Herrera	Andrés Martínez Trueba 1170 Montevideo Fax (5982) 91 32 83 Tel. (5982) 41 54 01

ANEXO 2

DIRECCIONES ELECTRÓNICAS DE INSTITUTOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y MEDIOS

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA	OBJETIVO
http://www.yahoo.com/education	Sección de educación de la base de datos yahoo. Contiene ligas para toda clase de niveles y temas en educación.
http://www.atl.ualberta.ca	Academic Technologies for Learning U. de Alberta, Canadá. Apoya y promueve el uso de nuevas tecnologías para el mejoramiento del aprendizaje.
http://www.acer.edu.au	ACER (Australian Council For Educational Research). Sitio de la agencia gubernamental australiana para la investigación educativa, es el centro mas importante de este país en el área, su objetivo es proveer con servicio y materiales de investigación educativa de alta calidad.

FUENTE: Martínez Fernández, José (1997). *La internet educativa*, México: UAA.

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA	OBJETIVO
http://www.aasa.org	<p>AASA (EE.UU.) American Association for School Administrators.</p> <p>Su meta principal es relacionar la escuela con la comunidad y mejorar la eficiencia de los administradores educativos.</p>
http://www.ala.org	<p>(ALA) (EE.UU.) American Library Association (Asociación Americana de Bibliotecas Académicas).</p> <p>Su objetivo es facilitar el acceso a la información a bibliotecarios por medio de internet.</p>
http://www.aace.org	<p>(AACE) (EE.UU.) Association for Advancement of Computing in Education.</p> <p>Asociación educativa-profesional internacional cuyo objetivo es el avance del conocimiento, la teoría y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles mediante el uso de tecnologías como: la inteligencia artificial, multimedia etc.</p>
http://www.princeton.edu/~rcurtis/aee.html	<p>(AEE) (EE.UU.) Association for Experiential Education.</p> <p>Educación experiencial es un proceso por medio del cual el educando construye el conocimiento y habilidades a partir de experiencias reales directas.</p>
http://www.aect.org	<p>(AECT) (EE.UU.) Association for Educational Communications and Technology.</p> <p>Organización dedicada desde 1923 a mejorar la enseñanza mediante la utilización de los medios y la tecnología.</p>
http://www.uv.es/aidipe/	<p>(AIDIPE) (España) Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Experimental.</p> <p>Su interés central es la investigación educativa especialmente en las áreas de mé-</p>

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA

OBJETIVO

<p>http://www.anuies.mx</p>	<p>todos de investigación, medición y evaluación, pedagogía de la diferencia, diagnóstico educativo y orientación escolar.</p> <p>(ANUIES) (México) Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.</p> <p>Ofrece ligas para acceder a todos los números de sus publicaciones.</p>
<p>http://tikun.ed.asu.edu/coe/home.html</p>	<p>(ASU-COE) (EE.UU.) Arizona State University College of Education.</p> <p>Ofrece información sobre los centros y proyectos de investigación en 3 áreas: Investigación Educativa, Evaluación Estadística y Estudios Metodológicos. Ofrece cursos que se imparten directamente por internet.</p>
<p>http://www.nap.edu/readingroom/books/icse/index.html</p>	<p>(BICSE) (EE.UU.) Board on International Comparative Studios in Education.</p> <p>Esta agencia apoya proyectos de investigación educativa comparativa a nivel internacional, de los cuales edita publicaciones que contienen información detallada sobre diseño de las investigaciones y metodologías de trabajo.</p>
<p>http://www.to.utwente.nl/octo/octohome.htm</p>	<p>(Universidad de Twente, Holanda). Center for Applied Research on Education.</p> <p>Este centro se enfoca principalmente a temas de política educativa en casos donde el problema es estudiar, determinar, controlar o modificar la influencia de la ciencia y la tecnología en la educación.</p>
<p>http://www.cradle.titech.ac.jp/cradle_e.html</p>	<p>(CRADLE) (Japón) Center for Research and Devolpment of Educational Technology.</p> <p>Centro del Instituto Tecnológico de Tokio, especializado en estudios avanzados sobre métodos educativos en educación superior.</p>

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA	OBJETIVO
http://zzyx.ucsc.edu/cntr/cntr.html	Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Su objetivo es difundir la investigación en educación bilingüe multicultural, que se realiza en el centro.
http://pompeya.cise.sua.unam.mx	(CISE-UNAM) (México) Centro de Investigación y Servicios Educativos. Ofrece las fichas técnicas completas y una descripción breve de cada uno de los proyectos de investigación desarrollados por el centro.
http://www.cice.mx/	(CICE) (México) Centro de Investigación en Computación Educativa. Centro de la Universidad Anáhuac dedicado al desarrollo de software y sistemas de cómputo que al implantarse en educación básica ayuden al proceso de enseñanza-aprendizaje.
http://www.col.org	Commonwealth of Learning (Canadá) Organismo de la comunidad británica con sede en Vancouver. Su objetivo es ampliar el acceso a la educación y mejorar su calidad utilizando técnicas de educación a distancia.
http://www.ume.maine.edu/~cofed/eceol/welcomes.html	Early Childhood Education Online. Su objetivo es el intercambio de experiencias e ideas, así como proveer información sobre la observación, desarrollo de currículo, evaluación, promoción de la diversidad y otros recursos para el mejoramiento de la educación en la temprana infancia.

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA	OBJETIVO
http://www.dpi.state.nc.us/crrntawrnss.form.html	Current Awareness - A monthly bibliography of Education Research (EE.UU). Tiene la bibliografía más reciente en investigación educativa, aparecida en diversos <i>journals</i> . Los artículos están clasificados por temas.
http://www.udel.edu/rdcenter	Delware Education Research and Development Center (EE.UU.) Centro dedicado a la investigación y desarrollo educativo para apoyar a la reforma de políticas y prácticas educativas.
http://www.soemadison.wisc.edu/IMC/journals/anno-AB.html	Educational Journals. Este sitio contiene una lista con la descripción de más de 400 revistas de todo el mundo relacionadas con temas de educación.
http://www.educom.edu	Transforming Education Through Information Technology (EE.UU.). Ofrece asistencia para problemas relacionados con la tecnología de la información y la educación superior.
Http://www.edu.fi	Edu. Fi (Finlandia) Proyecto de red educativa por medio de internet
http://les.www.media.mit.edu/groups/el/	Epistemology and Learning Group (EE.UU.) Este grupo explora la manera en que las nuevas tecnologías pueden facilitar nuevos modos de pensar y aprender.
http://leweb.loc.gov/homepage/chp.html	Biblioteca del Congreso. Colección de Educación.
http://www.ed.gov/NLE/	The National Library of Education.
http://www.uaa.mx	Universidad Autónoma de Aguascalientes. México. Es considerada una de las mejores del país en investigación educativa.

PARTE II
EDUCACIÓN, VALORES
Y DERECHOS HUMANOS

COORDINADORES GENERALES:

Rolando Emilio Maggi Yañez
Consultor independiente

Ana Hirsch Adler
Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM

Medardo Tapia Uribe
Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM

María Teresa Yurén Camarena
Instituto de Ciencias de la Educación-UAEMOR

COORDINADORA DE DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN:

Guadalupe Teresinha Bertussi
UPN-Ajusco

CAPÍTULO 1

INVESTIGACIONES EN MÉXICO SOBRE EDUCACIÓN, VALORES Y DERECHOS HUMANOS (1991-2001)

Rolando E. Maggi Yañez, Ana Hirsch Adler,
Medardo Tapia Uribe
y María Teresa Yurén Camarena

INTRODUCCIÓN

Lo que aquí presentamos es el resultado del análisis de la producción de los investigadores mexicanos en el campo “Educación, valores y derechos humanos” durante el periodo 1991-2001. Dicho análisis va acompañado de una valoración de lo que la producción, en su conjunto, ha significado en el ámbito teórico y de las posibilidades que ha abierto a la práctica educativa.

Cabe señalar que si bien el trabajo sobre los problemas ubicados en este campo de estudio se inició en México en la década de los ochenta, es en la última década del siglo XX cuando vemos acrecentarse el interés en el número de investigadores que se ocupan de las temáticas de este campo y aumentó también, considerablemente, la cantidad de sus productos. Las investigaciones generadas en esta década y el primer año del siglo XXI constituyen el objeto de trabajo del estado de conocimiento que exponemos.

Si aceptamos —como dice Heller (1972:23)— que el curso de la historia es el proceso de construcción de valores, o de degeneración y ocaso de los mismos, entonces el campo que es nuestro referente adquiere una gran relevancia, pues en las tres últimas décadas del siglo XX asistimos a procesos que implicaron transformaciones profundas a nivel planetario. En efecto, el neoliberalismo y la globalización han marcado su impronta en las sociedades de nuestros días.

Parece haber consenso en que la sociedad neoliberal ha exacerbado el individualismo y la competitividad. En palabras de Luis Villoro, vivimos en un permanente torneo: competencia en el mercado, en la política, en el mundo profesional. Se ve a la competencia como un elemento inherente de la productividad y desarrollo, y como condición de esto último se ha insistido en el adelgazamiento del Estado y en la realización de dos valores que se consideran incuestionables: la libertad individual y la democracia (2001:24-26).

Diversos autores han mostrado cómo la institucionalización del cálculo racional ha tenido impacto en la esfera personal y en la reproducción e identidad culturales (Elliot, 1997:24-25). Algunos han puesto énfasis en la disolución de los marcos tradicionales de sentido, el surgimiento de instituciones burocráticas de gran escala y la despolitización, o lo que Habermas (1986) llama “represión de la eticidad como categoría de vida” o “colonización del mundo de la vida”, otros —como Villoro— han señalado que con la pérdida del Estado de bienestar se han debilitado las instancias que aseguraban la pertenencia a una comunidad (2001:28). Algunos, al igual que Elliot, consideran que el mundo globalizado, marcado por los sistemas de comunicación transnacional, las nuevas tecnologías de la información y la apertura de los mercados es vivido de manera ambivalente: como oportunidad que entusiasma y como riesgo que amenaza, como ambigüedad y discontinuidad que no pueden ser resueltas pero que abren el camino a la liberación de las diferencias (1997:22).

Pese a la faceta promisorio de la globalización, los resultados que tenemos a la vista no son alentadores. La brecha entre países pobres y ricos se acrecienta, al tiempo que va en aumento la indiferencia de estos últimos frente al problema del hambre y la polución; la estructura de los conflictos armados se ha modificado y complicado mientras que los organismos internacionales se muestran incapaces para arreglar los conflictos (Hobsbawn, 2002); el narcopoder extiende sus tentáculos de múltiples maneras y contribuye a la corrupción que corroee a las instituciones y organizaciones; los fundamentalismos afloran por todas partes, revirtiendo los esfuerzos de muchas organizaciones que trabajan en pro de la democracia, la tolerancia

y la equidad y, en fin, enormes capas de la población mundial sufren un proceso de pauperización que parece irreversible y que se acompaña de una cada vez mayor morbilidad y delincuencia, así como de nuevas formas de analfabetismo o incompetencia para la vida (véanse resultados de la encuesta del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, PISA, por sus siglas en inglés, de la OCDE).

México no está al margen de estos procesos. En los últimos 30 años el número de pobres ha crecido hasta alcanzar 60%; la inseguridad ha aumentado al tiempo que la corrupción y la impunidad siguen carcomiendo la vida política y social, generando desconfianza y desesperanza; el movimiento indígena y los resultados hasta ahora vistos parecen mostrar que no sabemos aceptar y manejar la diferencia inherente a la multiculturalidad, que somos refractarios al sentido de equidad y, finalmente, que la transición a la ansiada democracia parece alargarse demasiado, lo mismo que el fin de un régimen.

Sea cual fuere la posición que se adopte en relación con el neoliberalismo, la globalización y sus efectos, es un hecho que los procesos y los sistemas educativos no están al margen de estos fenómenos y que operan, necesariamente, en uno u otro sentido. Por ello, la pregunta general que ha orientado los afanes de muchos investigadores en nuestro país inquiriere sobre la manera en la que esos procesos y sistemas contribuyen a construir o reforzar un determinado conjunto de valores y a debilitar otros; interesa saber de qué manera influyen en los criterios axiológicos que rigen las políticas educativas y la estructura escolar; se busca revisar críticamente la distribución de derechos y obligaciones en los distintos actores de la educación, así como los valores que se concretan en la práctica docente, las estrategias y situaciones educativas, los contenidos escolares, las estrategias de aprendizaje y, en fin, los valores que se propician mediante el llamado currículum oculto y la forma de relación entre la escuela y la comunidad. A esto hay que añadir que una de las temáticas que se ha vuelto central en la investigación es la manera en la que los procesos de formación preparan a los sujetos para participar en la vida social y construirse una personalidad sociomoral.

Al poner todas estas dimensiones de los sistemas y procesos educativos en relación con el proceso de construcción o debilitamiento de determinados valores se conformó el vasto campo de estudio que trabajamos. La diversidad de los enfoques disciplinarios o multidisciplinarios, las perspectivas metodológicas y las finalidades de los trabajos ha sido la tónica de la investigación y en ello radica la riqueza de los hallazgos, las posiciones, las respuestas y en las propuestas.

En las siguientes páginas expondremos la manera en que se encaró el proceso de búsqueda, señalaremos algunas características de las investigaciones y los documentos identificados, describiremos la forma de trabajo de los autores reseñados y, para concluir, haremos un pronunciamiento prospectivo sobre el desarrollo esperado en el campo de la educación y los valores.

Más adelante se presentan los seis apartados en que se dividió el estado de conocimiento. Su orden expositivo va de lo más general a lo más particular. Como complemento, transcribimos un estado de conocimiento sobre educación y derechos humanos elaborado en forma paralela, y siguiendo los lineamientos de la comisión de “Educación, valores y derechos humanos” del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Finalmente, agradecemos a los doctores Bonifacio Barba y Juan Escámez la lectura y dictamen de este trabajo.

OBJETIVOS Y DELIMITACIÓN DEL TEMA

La comisión tuvo el encargo de elaborar un estado de conocimiento que identificara y diera cuenta de las investigaciones sobre el tema “Educación, valores y derechos humanos” realizadas entre 1993 y 2001, además de aquellas otras editadas entre 1990 y 1992 que no fueron consideradas en el estado de conocimiento de 1993 (Wuest, 1995).

Nuestra atención se centró en las investigaciones o estudios de desarrollo evaluados que tratan aspectos educativos, valorales y sobre los derechos humanos. Correspondió a otras comisiones del COMIE atender los relacionados con la multiculturalidad, el género, el medio ambiente y la filosofía de la educación.

Las investigaciones o estudios examinados debían estar terminados, en lo posible publicados o editados y disponibles en lugares de consulta accesibles. Así, se dio prioridad a los libros generados en México cuyos contenidos podían clasificarse como de investigación, y a los artículos, folletos y cuadernos publicados que incluían reportes de investigación o propuestas metodológicas de formación en valores aplicadas en cualquiera de los niveles educativos, que tuvieran impacto regional o nacional. Se excluyeron los libros de texto.

Los documentos de circulación restringida se tomaron en cuenta sólo si hacían aportes fundamentales o se caracterizaban por su profundidad o rigor teórico y metodológico. En este sentido, revisamos no sólo la “literatura gris” generada en dependencias gubernamentales e instituciones de

educación superior, sino también tesis de posgrado en ciencias de la educación o disciplinas relacionadas que tratan el tema (psicología, filosofía y sociología). Excepcionalmente se consideraron algunas tesis de licenciatura que aparecían citadas en trabajos serios o eran conocidas por los integrantes de nuestro equipo.¹ También incluimos algunos artículos o ensayos sobre formación valoral que no eran propiamente investigaciones, pero que se sustentaban en estudios o referentes empíricos que justificaban sus afirmaciones y ayudaban a entender lo que ocurre en el aula o el sistema educativo. En total, identificamos 292 trabajos, obra de un total de 268 autores.

FORMA DE TRABAJO Y PROCESO DE BÚSQUEDA

Un objetivo explícito del grupo que inició este estado de conocimiento fue contribuir al fortalecimiento y desarrollo del campo. Para ello se promovió la participación de investigadores provenientes de la mayor cantidad de entidades federativas e instituciones educativas, para asegurar que fuera participativo, formativo y tuviera una cobertura nacional, con la expectativa de concretar su interlocución a largo plazo mediante la constitución de una red nacional de investigadores de la educación en valores y en derechos humanos, que apoyara el trabajo de sus integrantes y contribuyera al desarrollo y difusión del conocimiento en este campo.

La red se fue forjando al calor de la elaboración del estado de conocimiento y se constituye, como tal, el 3 de mayo de 2002, cuando en Cuernavaca se realiza una asamblea que congrega a 65 interesados, contando hasta este momento con 120 miembros.

Transcurrieron casi dos años y se efectuaron ocho reuniones generales, un taller, un congreso nacional y múltiples reuniones de equipos temáticos y de coordinación desde aquel 19 de julio de 2000 cuando comenzamos la elaboración de este estado de conocimiento.

Los temas a considerar dentro del campo, las responsabilidades específicas y los criterios para la selección de los documentos a incluir se fueron afinando en esas reuniones. Así, de acuerdo con una visualización preliminar de los trabajos existentes y los intereses de los miembros de la comisión, se definieron seis ejes transversales temáticos que cruzan los distintos niveles y modalidades educativas. Las personas interesadas en co-

¹ Las tesis fueron el insumo principal de las autoras del apartado sobre Derechos Humanos y Educación.

laborar fueron integrándose libremente en cada uno de los ejes, coordinado por un miembro del COMIE.²

Los ejes temáticos que encabezan los distintos apartados de este estado de conocimiento son:

- 1) el trabajo filosófico y conceptual en educación valoral y formación sociomoral,
- 2) formación valoral y desarrollo moral en la escuela,
- 3) formación cívica,
- 4) valores universitarios, profesionales y de estudiantes y profesores,
- 5) educación y valores de los mexicanos,
- 6) derechos humanos y educación.

La búsqueda de documentos se hizo en 25 instituciones del Distrito Federal, Estado de México, Puebla, Querétaro, Guanajuato, Jalisco, Aguascalientes, Nuevo León, Sinaloa y Yucatán,³ y se enriqueció con trabajos aportados por los investigadores de éste y otros campos.⁴

² Los responsables de temas fueron (en orden de presentación): María Teresa Yurén, Rolando Maggi, Medardo Tapia, Ana Hirsch y Guadalupe Teresinha Bertussi. La coordinación general fue hecha de manera colectiva por Rolando Maggi, Ana Hirsch, Medardo Tapia y María Teresa Yurén.

³ Los documentos reportados se localizaron en los siguientes bancos de información y bibliotecas: 1) UNAM, CESU-iresie; 2) tesis unam; 3) UNAM, FFyL, Colegio de Pedagogía; 4) UNAM, FCPys; 5) UNAM-FES-Iztacala, 6) Centro de Estudios Educativos, AC (CEE); 7) El Colegio de México; 8) Instituto Federal Electoral; 9) Instituto de Fomento e Investigación Educativa, AC; 10) UAM-Iztapalapa, Depto. de Sociología, Área de Procesos Psicosociales de los Fenómenos Colectivos; 11) DIE-CINVESTAV-IPN; 12) biblioteca de la UPN-Ajusco, 13) UPN- 31-A de Mérida, Yuc., 14) UIA-Santa Fe; 15) UIA-León Guanajuato, 16) bibliotecas de la UIA y otras instituciones de educación superior de Puebla y Cholula; 17) UAA-Departamento de Educación; 18) Escuela Normal de Sinaloa, Posgrado, 19) Centro Estatal de Investigación y Desarrollo Educativo de Sinaloa, 20) Escuela Normal de Sinaloa-Ayuntamiento de Culiacán, 21) Secretaría de Educación Pública y Cultura, Centro Estatal de Investigación y Desarrollo Educativo de Sinaloa, 22) Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, Posgrado; 23) escuelas normales e instituciones de educación superior de Monterrey; 24) UAEM; 25) CIIDET-Querétaro 26) UdeG.

⁴ Los principales descriptores que facilitaron la búsqueda inicial fueron: actitudes, actitud del estudiante, actitudes del profesor, derechos del niño, derechos humanos, educación ambiental, educación cívica, educación para la paz, ética, ética

El trabajo de sistematización incluyó las siguientes fases: 1) elaboración de listas de referencias bibliohemerográficas de lo encontrado en los acervos; 2) determinación de las obras a revisar por cada uno de los subgrupos temáticos; 3) elaboración de resúmenes analíticos de cada una de las obras seleccionadas; 4) elaboración de fichas de clasificación —una por cada obra—; 5) redacción de informes parciales; y 6) integración y discusión general de lo producido.

A partir de las relaciones bibliográficas elaboradas por los grupos de trabajo, los coordinadores determinamos qué referencias trabajaría cada uno, con la intención de que no se duplicaron los resúmenes analíticos y las fichas de clasificación. Cuando en un libro existían partes correspondientes a temas diferentes se registraba el libro completo, además de hacer resúmenes de las partes seleccionadas.

Como se sabe, los resúmenes analíticos brindan la posibilidad de sintetizar en forma ordenada la información, lo que facilita su integración y comparación posterior y, al elaborarlos, teniendo a la mano los documentos originales, se superan algunas de las limitaciones y deficiencias de los *abstracts* que traen algunas de las obras o se incluyen en los índices referenciales.

Los resúmenes y las formas de clasificación nos permitieron cualificar y cuantificar la producción del periodo analizado rescatando, en la mayoría de los casos, las características de la publicación, el tipo de investigación realizada, la problemática de estudio, los referentes teóricos y metodológicos utilizados, las condiciones de producción, los niveles y modalidades educativas atendidas, los hallazgos reportados, las formas de difusión y el impacto del trabajo, las tendencias prevalecientes y las ausencias detectadas.

Por desgracia, la falta de tiempo y las limitaciones que la geografía impuso a los participantes impidió realizar análisis más profundos y lograr una mayor integración entre los productos de cada grupo, por lo que éstos se presentan en apartados diferentes y los pronunciamientos expresados en cada uno no reflejan una posición totalmente consensuada entre los 23 integrantes de la comisión.

profesional, género, moral, perfil del estudiante, responsabilidad, valores, valores democráticos y valores éticos.

Entre los trabajos aportados por los investigadores destacan por su volumen los incluidos en el libro *Educación y valores*, coordinado por Ana Hirsch, y los generados por el IFE.

CARACTERÍSTICAS FORMALES DE LOS TRABAJOS IDENTIFICADOS

Identificamos un total de 292 trabajos, de los cuales 11 corresponden a investigaciones y ensayos elaborados entre 1990 y 1992 que no fueron identificados en el periodo cubierto por el estado de conocimiento anterior.

Los datos del cuadro 1 hacen evidente el crecimiento del campo, aunque éste todavía nos parece insuficiente. Se pasa de 101 trabajos mencionados en el estado de conocimiento realizado en 1993 a 281 investigaciones, ensayos y reflexiones que hacen aportes al periodo 1993-2001.

CUADRO 1
CANTIDAD DE TRABAJOS ENCONTRADOS, SEGÚN MEDIO
DE DIFUSIÓN, NÚMERO DE AUTORES EN CADA PUBLICACIÓN
Y PERIODO CONSIDERADO

Medio de difusión	Número de autores									
	1982-1992 ⁵					1993-2001				
	1	2	3	4+	Tot.	1	2	3	4+	Tot.
Libro	13	3			16	45	9	1	2	57
Capítulo o apartado en libro o antología editada	22	2	1		25	57	8	4	4	73
Artículo en revista extranjera					0	1				1
Artículo en revista mexicana c/ reconocimiento científico	5				5	10	6			16
Art. en rev. mex. universit. o instituc. especializada en educación de alcance local o nacional	8	1			9	19	3	1		23
Art. en rev. mex. de difusión especializada en educación distribuida comercialmente					0	5	3			8

⁵ Incluye 11 nuevas referencias identificadas por los autores del presente estado de conocimiento.

Medio de difusión	Número de autores									
	1982-1992					1993-2001				
	1	2	3	4+	Tot.	1	2	3	4+	Tot.
Artículo en rev. de coyuntura o análisis político					0	3	2			5
Serie de documentos, folletos o cuadernos (editados)	7	2			9	7	2	1	1	11
Ponencia en memoria de congreso o seminario	20	1			21	12	4		2	18
Informes y doctos. multicopiados o de circulac. restringida	13				13	13	2	2	2	19
Tesis	3				3	50				50
Totales	91	9	1	0	101	222	39	9	11	281
Porcentajes	91	9	1	0	100	79	14	3	4	100

Como se aprecia en la primera columna de cada periodo, la forma habitual de publicación es individual. De los textos encontrados en el periodo 1982-1992, 91% corresponden a referencias de este tipo, porcentaje que disminuye a 79% en el periodo 1993-2001. Al respecto, cabría preguntarse si esto se debe a una mayor conciencia de la importancia del trabajo colectivo o a las presiones por publicar que enfrentan los investigadores universitarios y que ahora hacen mayores esfuerzos porque se les reconozca, ya que sigue siendo habitual el que las publicaciones y ponencias —aunque se elaboren en equipo— aparezcan presentadas sólo por sus coordinadores.

Entre los trabajos revisados podemos encontrar que existe un mayor reconocimiento a los trabajos de investigación que culminan en una tesis. De tres referencias mencionadas en el estado de conocimiento publicado en 1995 se pasa a 50 en el 2001. Es alentador, además, el que algunos de estos tesisistas aparezcan como autores en publicaciones posteriores.

Un análisis de la secuencia cronológica de publicación también nos indica que, a partir de 1997, ocurre un *boom* relativo de la producción en el campo, con crecimientos cercanos a 30% año con año, exceptuando 1999.

Los datos registrados en el cuadro 2 también nos indican una lamentable ausencia de nuestras investigaciones en el medio internacional, una escasa

presencia en congresos y seminarios y una mínima representación en las revistas arbitradas. De hecho, cuando se encuentra una mayor participación internacional, de los autores de nuestro campo, esto se debe a invitaciones específicas que han realizado los editores, que han captado la existencia de una demanda pública por explicaciones sobre lo que ocurre en esta área de la educación, y no por una competitividad intrínseca de nuestros trabajos.

CUADRO 2
DISTRIBUCIÓN DE LAS REFERENCIAS IDENTIFICADAS,
SEGÚN MEDIO DE DIFUSIÓN Y AÑO DE EDICIÓN

Medio de difusión	Año										Tot.
	90-92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	
Libro	1	4	8	5	8	5	6	10	5	6	58
Capítulo o apartado en libro o antología editada	5	2	5	1	3	4	5	3	12	38	78
Artículo en revista extranjera								1			1
Art. en rev. mex. c/ reconocimiento científico	3	1	1		1	9	1				16
Art. en rev. mex. univers. o institucional especializada en educ. de alcance local o nacional	4	1	3	1	2	1	11	1	3		27
Art. en rev. mex. de difusión especializada en educ. distribuida comercialmente		1	2	1		1	2	1			8
Art. en rev. de coyuntura o de análisis político				1		2	1			1	5
Serie de documentos, folletos o cuadernos (editados)	1		2	1	1	2		1	1	1	11

Medio de difusión	Año											Tot.
	90-92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	No det.	
Ponencia en memoria de congreso o seminario	1		2	2	1	1	2	2	5	2		18
Informes y documentos multicopiados o de circulación restringida	1	1			2	2	6	1	3	4		20
Tesis	6	5	2	4	5	4	5	8	8	2	1	50
Totales	22	15	25	16	23	31	39	28	37	54	2	292

Al parecer, la investigación en el campo de la educación y los valores resulta atractiva para muchos, pero pocos profundizan en ella. Del total de 286 autores que aparecen mencionados en las obras revisadas, 240 (83.9%) es autor de un solo trabajo. Son contados quienes persisten en este campo (sólo 10 de los registrados como autores entre 1982 y 1992, se mencionan también en 1993-2001; representan 3.5% del total), lo que indica que existe una alta rotación del personal investigador de los valores, su dedicación no es exclusiva a este tema y, con excepción de las universidades Iberoamericana y Autónoma de Aguascalientes, en las instituciones educativas parecen no existir líneas permanentes de trabajo en el campo (cuadro 3).

CUADRO 3
PRODUCTIVIDAD COMO INVESTIGADORES DE LOS AUTORES, 1990-2001

Núm. de referencias	Cantidad de autores
11	1
9-10	0
8	1
7	1
6	2
5	3
4	7
3	10
2	21
1	240
Total	286

Medio de difusión	Editor del documento										Tot.
	1 <i>Ext</i>	2 <i>Ed.</i>	3 <i>C.I.</i>	4 <i>ONG</i>	5 <i>SEP</i>	6 <i>IES PP</i>	7 <i>IES PR</i>	8 <i>Co- ed.</i>	9 <i>IFE</i>	10 <i>No det.</i>	
Art. en rev. mex. c/ reconocimiento científico			12			4					16
Art. en rev. mex. univ. o instituc. especializada en educ. de alcance local o nacional				1	8	10	8				27
Art. en rev. mex. de difusión especializada en educación distribuida comercialmente		2	6								8
Art. en rev. de coyuntura o análisis político		4							1		5
Serie de doctos., folletos o cuadernos editados	1			3	1	4	1		1		11
Ponencia en memoria de congreso o seminario	5		4			3	1		1	4	18
Informes y doctos. multicopiados o de circul. restringida			4		2	6	1		7		20
Tesis						36	14				50
Totales	8	58	36	6	13	93	32	27	15	4	292

Referencias:

1. Organismo, editorial o gobierno extranjero
2. Editorial comercial
3. Centro de investigación privado, consejo científico o asociación de profesionales
4. Organización sindical, financiera o no gubernamental
5. Secretaría o dependencia de educación pública federal o estatal
6. Institución de educación superior pública
7. Institución de educación superior privada
8. Coedición (generalmente institución educativa en convenio con editorial comercial)
9. Instituto Federal Electoral
10. No determinado

CONCLUSIONES, VACÍOS Y PROPUESTAS

Cada uno de los estados de conocimiento parciales que presentamos más adelante señala sus propias conclusiones, vacíos y propuestas. Aquí mencionaremos sólo algunos aspectos de carácter general que nos parecen relevantes.

El primero de ellos tiene que ver con el carácter “incómodo” que se le da a los temas incluidos en el área *Educación, cultura y sociedad* del COMIE, entre los que se ubica la formación en valores. La incomodidad de nuestros temas, a juicio de una de nuestras compañeras, “se explicaba en parte por los retos implicados en la construcción de un mundo menos etnocéntrico, más respetuoso de la diversidad asociada al género, las lenguas, las culturas, los grupos de edad y las múltiples formas de vida y, paralelamente, más implicado en la promoción de los principios éticos, los derechos humanos y los valores universales a través de la escuela.” Así, los campos temáticos de nuestra área, “al asumir su incomodidad e implicarse políticamente en los mundos subjetivos que estudian, procuran incrementar el impacto no sólo académico, sino también ético y político de nuestras indagaciones” (Bertely, 2002:3).

El componente político de la temática aflora con fuerza en este periodo y se aprecia en la revalorización del interés por el tema Educación cívica y valores democráticos, que de reunir 15 referencias en total, bajo los rubros de civismo y valores nacionales en 1993, alcanza a 93 trabajos en 2001, sin contar a otras 15 agrupadas bajo el rubro de valores nacionales. Aquí cabe reconocer el decidido apoyo que el Instituto Federal Electoral (IFE) le ha dado a los procesos de formación democrática, resaltando la casi total ausencia de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y sus representaciones estatales en la promoción y realización de investigaciones sobre educación y valores.

El esclarecimiento, formación y desarrollo de valores éticos y cívicos en la escuela es un tema que, en mayor o menor medida, ha sido parte recurrente en las propuestas de política educativa, pues la escuela constituye una instancia de socialización privilegiada a través de la cual quienes tienen el poder de decidir sobre sus contenidos expresan su visión de las demandas sociales, determinando qué aprender, cómo hacerlo y con qué objetivos. Así, saber qué ocurre en ella es una necesidad fundamental para hacer transparente los procesos formativos e incidir en la creación de espacios y condiciones que permitan la formación en aquellos ámbitos que la sociedad considera importantes, como son los valores y el comportamiento cívico.

Las investigaciones incluidas en el subcampo educación y valores de los mexicanos dan cuenta del todavía insuficiente trabajo en el tema, que se ha centrado fundamentalmente en la educación básica, cuando éste es un tema necesario y de interés en todos los niveles educativos y extraescolares. La escuela se concibe ligada con las valoraciones de la familia y de la comunidad, pero existen pocos trabajos que exploren estas relaciones y analicen las consecuencias que la globalización y las políticas económicas están introduciendo en las formas de entender y vivir el nacionalismo. En general, el referente Estado-nación pareciera ser más discursivo que real y limitarse a la enseñanza heterónoma de valores y rituales incluidos en los documentos normativos, haciendo abstracción de los cambios que la coyuntura nacional está generando en el ámbito cultural.

La configuración escolar de valores asociados con las posibilidades de crecimiento humano y el ejercicio de la vida ciudadana es un elemento fundamental para lograr una educación integral de calidad. En este sentido, existe un campo de trabajo muy poco explorado por los investigadores, que se refiere al proceso e impacto de la instauración de nuevos programas de formación cívica y ética en la educación secundaria, y de las diversas propuestas programáticas de formación en valores que se desarrollan en las entidades federativas. Estos programas generalmente se gestan aislados del trabajo investigativo que realiza la comunidad académica, con una escasa auscultación de los requerimientos de los estudiantes, aplicando metodologías en ocasiones obsoletas y doctrinarias y sin un seguimiento y evaluación de su desarrollo, el cual queda sujeto a los vaivenes políticos y a la decisión personal de un tomador de decisiones en el nivel estatal o federal.

Como un hecho alentador, aparece la mayor preocupación por los aspectos teóricos y filosóficos que contribuyen a dar solidez y coherencia a las propuestas educativas para la formación en valores. De seis trabajos ubicados en 1993 se pasa a 59 referencias en el 2001. Ellos muestran que a la transformación de las prácticas educativas y del currículum hay que añadir la de las formas de organización y funcionamiento de la institución escolar. Sin embargo, también se señala que se requieren mayores esfuerzos de mediación teórica para aterrizar los análisis abstractos en prácticas y políticas educativas orientadas hacia la democracia, la justicia, la equidad y la paz.

El campo de derechos humanos y educación, por su parte, sigue en un proceso de formación, aunque la producción de investigación de esta década no es una continuidad de lo realizado en 1982-1992, pues la producción se hizo en condiciones distintas. En la última década la investigación en

este campo se inscribe en un proceso nacional de ciudadanía e institucionalización de la promoción y defensa de los principios establecidos por la Declaración Universal de Derechos Humanos, lo cual se refleja en la creación de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), el IFE y los nuevos programas de educación cívica del nivel básico. Sin embargo, la investigación sigue centrada en el carácter “escolar” y del aula y no se examinan la lucha y las prácticas sociales, que se desarrollan fuera de la escuela en defensa de los derechos humanos.

Según vimos, en los trabajos revisados predominan dos enfoques metodológicos; el empírico (caso de educación cívica, formación y desarrollo moral en la escuela, valores nacionales y en la educación superior) y el documental. En los primeros se privilegia la captación de opiniones mediante encuestas, en tanto que en filosofía y teoría de los valores se emplean técnicas documentales y la hermenéutica. En menor grado se utilizaron técnicas etnográficas, escalas de actitud y redes semánticas naturales.

La amplitud de técnicas manejadas habla bien de la potencialidad del campo para explorar su realidad y hacer propuestas enriquecedoras. Sin embargo, se han detectado lagunas importantes en áreas que es necesario esclarecer, como son la manera en que los niños y jóvenes interiorizan los valores y existen limitaciones en cuanto a la posibilidad de generalizar los resultados de las investigaciones. La mayoría de los hallazgos se refieren a estudios de caso, con muestras casuales cercanas al entorno del investigador y prácticamente no hay vinculación entre los distintos niveles educativos que manejan esquemas formativos en ocasiones opuestos. En este sentido, la comparación de procesos y la interlocución institucional e investigativa es una necesidad imperiosa si se desean ampliar las posibilidades interpretativas y de construcción teórica.

PROSPECTIVA

Las tendencias de investigación de la educación valoral de la última década nos muestran cómo se expandió notablemente. Sin embargo, la forma en que se desarrollaron los subcampos que la integran hace deseable una inserción curricular mucho más explícita, renovando el papel de la escuela mexicana en la formación valoral y sus formas de organización. Las encuestas nacionales de opinión nos muestran las huellas de lo que la escuela y la sociedad han enseñado sobre temas fundamentales de la identidad nacional y el civismo, posiblemente transformados y referidos ahora como ciudadanía, solidaridad, derechos humanos, ecología y nueva cultura políti-

ca. Estos temas están plenamente vigentes y se requiere profundizar en ellos, haciendo esfuerzos por articular colectivamente proyectos de mayor envergadura a nivel nacional.

El movimiento que ha experimentado la sociedad mexicana hacia un estadio más plural y más democrático parece demandarlo. El desarrollo conceptual y filosófico muestra que es deseable tomar como eje de la formación valoral y el desarrollo del juicio moral (y su correlato cognitivo) en un nuevo currículum, que no limite la formación cívica y ética a una asignatura y, por el contrario, tome en cuenta las posibilidades institucionales para manejar el tema de los valores de manera transversal, para ir más allá del pensamiento crítico, tan referido legalmente pero poco concretado en las prácticas educativas y siempre presente de manera más efectiva en el currículum oculto.

La posibilidad de revitalizar la escuela para una nueva formación valoral no doctrinaria ha sido impulsada por los procesos de transición política que vivimos y los procesos sociales promovidos por la ciudadanía. Ésta parece que seguirá siendo una de las vías. Sin embargo, su viabilidad debe construirse con el aporte protagónico de la comunidad educativa, pues a pesar de que existen atisbos de transición política, los restos del corporativismo y el autoritarismo siguen refugiándose bajo la sombra del magisterio. Sin la familia, las maestras, los maestros y el personal de las escuelas no será posible este futuro deseable de la formación valoral y moral orientadas a la autonomía personal.

De la evolución de la investigación conceptual y filosófica resulta claro también que no podemos hacer un uso indiscriminado de las teorías, y que si bien algunas corrientes teóricas y metodológicas de orientación fenomenológica y constructivista parecen ser más promisorias que otras para esclarecer y desarrollar valores éticos, sólo el juicio crítico derivado de su aplicación concreta a las condiciones de nuestra realidad podrán determinar su utilidad para construir una sociedad más libre, justa, más plural y menos dogmática. De esta aseveración emerge con fuerza el concepto de eticidad, entendido como proceso de dignificación humana y de realización de los valores deseados. Este tipo de sociedad más participativa y democrática exige que la formación de valores se oriente al cultivo de competencias comunicativas y la construcción de identidades individuales solidarias, capaces de lograr consensos, pero con respeto a las diferencias.

Como se observa, el reto de la formación valoral no sólo se refiere al cultivo del juicio moral, sino que la eticidad requiere de su articulación con la dimensión sociopolítica y cultural, empezando desde una nueva escuela, un nuevo currículum transversal y una comunicación más estrecha con la

familia y la comunidad, aprovechando y haciendo efectivo lo que ya señala el artículo 7° de la Ley General de Educación. Esto es deseable para hacer de la educación valoral una parte integral de la formación de los mexicanos y enfrentar de mejor manera la poderosa influencia de los medios de comunicación y las contradicciones sociales del mundo en que vivimos. Así, los estudiantes y la sociedad en general podrán adoptar posiciones firmes basadas en principios sobre la vida, la libertad, los derechos humanos, el medio ambiente, el género, las diferencias y la dignidad de las personas.

Ello es posible si ofrecemos al sujeto herramientas prácticas para desarrollar el juicio moral, referentes éticos que den testimonio de la posibilidad del desarrollo en humanidad, prácticas escolares y sociales congruentes y conocimiento de las normas jurídicas y legales que favorecen una convivencia armónica basada en los valores de libertad, tolerancia y responsabilidad. Así, se propone que sea el sujeto quien resuelva las tensiones entre justicia, derechos individuales y pluralismo frente a cohesión social y compromiso colectivo, pero atendiendo siempre a su entorno sociocultural. Así, este sujeto resolverá la articulación entre las dimensiones identitarias de lo público y lo privado, lo ético y lo moral, la gobernabilidad y las limitaciones a la libertad, el autoritarismo y la democracia.

La formación valoral de los mexicanos se transformó a la par de las transformaciones que experimentó el propio Estado y también la participación de la sociedad civil. Aunque el gobierno federal operó reformas legales y curriculares que fortalecen la presencia de la educación ética y cívica y ésta cambió en cuanto su concepción, la niñez, la juventud y los ciudadanos, mediante sus propias movilizaciones, tienen también la posibilidad de incidir en su propia formación. Existen muchos espacios institucionales distintos de la educación básica donde es deseable ofrecer la formación valoral. Uno de ellos es el de la formación profesional de nivel medio y post-medio. Es entre estos grupos de estudiantes donde, en la historia reciente, se expresó también con mucha fuerza el rechazo a las políticas autoritarias del Estado y emergieron los trazos de una nueva cultura política.

La democratización de los espacios académicos ha sido uno de los reclamos de los estudiantes, profesores y no académicos y es deseable que así ocurra, para que puedan influir directamente sobre la formación valoral de los futuros profesionales. En el nivel universitario tenemos que ir más allá, incluso, de un currículum transversal y pensar las prácticas que guiarían este tipo de procesos. La movilización y expresión colectiva de los estudiantes parece ser parte de un compromiso social que necesita ser discutido en escenarios mucho más cercanos a sus prácticas cotidianas y

profesionales que en esquemas curriculares escolarizados. La etapa de desarrollo de su formación así lo demanda, tanto en las universidades públicas como en las privadas.

Los escenarios prospectivos deseables que hemos planteado en el horizonte de la investigación sobre formación valoral, con base en los estudios desarrollados en este campo en la última década, requieren plantear algunas de las consecuencias de no trabajar en la dirección sugerida. México vive tiempos de transición histórica tan importantes en que muchos espacios sociales e institucionales necesitan ser construidos y la formación valoral no puede quedar sujeta sólo a las fuerzas del mercado o de los grupos hegemónicos. Los escenarios no deseados podrían ser afectados por esas influencias y la calidad de la escuela mexicana y la formación integral de los mexicanos seguir siendo una utopía.

CAPÍTULO 2

EL TRABAJO FILOSÓFICO Y CONCEPTUAL EN EDUCACIÓN VALORAL Y FORMACIÓN SOCIOMORAL. UNA CONTRIBUCIÓN AL ESTADO DE CONOCIMIENTO EN MÉXICO (1991-2001)

María Teresa Yurén (coordinadora)⁶
Bonifacio Barba, César Barona, Isabel Izquierdo,
Amelia Molina y Laura Osornio

PRESENTACIÓN

En esta comunicación exponemos de manera breve los resultados del análisis y la valoración sobre la producción generada en nuestro país, entre 1991 y 2001, en una parcela de un campo de conocimiento cuya delimitación obedeció a la dimensión específica que abordamos. El campo de referencia resulta de relacionar a la educación con los valores, los derechos

⁶ Ma. Teresa Yurén, UAEMOR; Bonifacio Barba, UAA; César Barona, CEDFP- Morelos; Isabel Izquierdo, Amelia Molina, UAEH; Laura Osornio, UAEM.
Colaboradores: Ana Hirsch (CESU-UNAM), Araceli Delgado (UIA-Santa Fe), Bernardino García (ICE-UAEMOR), Lidio Ribeiro, Janet Paul, Miriam de la Cruz.

humanos y la formación sociomoral; la dimensión que nos permitió hacer la delimitación de lo que llamaremos “subcampo” corresponde a la construcción filosófica y el trabajo conceptual.

Nuestra materia de trabajo la constituyó el conjunto de investigaciones que abordan y dan un tratamiento teórico a un objeto de estudio abstracto (conceptos, teorías, valores, normas, principios, políticas, modelos, etcétera), utilizando metodologías filosóficas, analíticas o interpretativas de diferente índole, así como investigación documental. También incluimos en dicho conjunto algunos estudios de carácter empírico o etnográfico que contienen un trabajo conceptual importante.

En nuestro grupo de trabajo participaron y colaboraron algunos investigadores con trayectoria reconocida en el campo, así como académicos que desarrollan líneas de investigación con puntos de contacto con nuestra temática. También contamos con la colaboración de una estudiante de maestría y otra de licenciatura que trabajaron con gran dedicación en algunas fases del proceso.

En una primera fase, conformamos los listados de las obras susceptibles de análisis, a partir de una búsqueda en las principales bibliotecas del país en las que sabemos que existe un buen acervo en el ámbito de la educación.⁷ En una segunda etapa, identificamos las obras que podrían ser objeto de trabajo por ubicarse en el subcampo y nos ocupamos de obtenerlas.⁸ La tercera etapa fue el trabajo más fuerte que consistió en elaborar los resúmenes analíticos de 69 documentos y su correspondiente codificación. La cuarta etapa la iniciamos con una depuración, pues algunas de las obras analizadas no eran pertinentes por diversas razones.⁹ Una vez hecha esta

⁷ En esta tarea participamos los integrantes de los diferentes equipos de trabajo que nos ocupamos del estado de conocimiento del campo en general. Las bibliotecas que fueron revisadas fueron las siguientes: UNAM (bibliotecas), UPN-Ajusco, UIA-Santa Fe y Golfo-Centro, DIE-CINVESTAV, CEE, COLMEX y UAA.

⁸ Estamos conscientes de que hubo documentos que no pudimos obtener a pesar de haberlos identificado en bibliotecas. También creemos que es posible que existan otros documentos que serían pertinentes al subcampo y que están en bibliotecas del país que no consultamos. No obstante, consideramos que los trabajos que logramos reunir y analizar, constituyen un porcentaje alto del total de la producción en el subcampo, existente en nuestro país.

⁹ Aunque se hicieron 69 resúmenes analíticos, encontramos que 7 trabajos no correspondían realmente a este subcampo, pues no obstante que el título del trabajo o del libro o número de revista en el que se encontraban hacía suponer la pertinencia de su análisis. Otros 2 correspondían a investigadores extranjeros, por lo que tampoco se consideraron para la interpretación, y 2 más no correspondían al periodo.

depuración, procedimos a sistematizar e interpretar la información proveniente de 58 resúmenes analíticos y a hacer la valoración que aquí exponemos.

CONDICIONES DE PRODUCCIÓN

Al igual que en otros campos y otras áreas de estudio, la mayoría de la producción que corresponde a este subcampo proviene de las universidades (80%) y de los centros de investigación y posgrado (17%). Otras instancias que suelen producir en el campo de la educación y valores (las dependencias gubernamentales, las escuelas normales, las ONG y los organismos internacionales) parecen preferir los estudios que tienen referente empírico. Entre las que más han aportado a la producción de este tipo de obras destaca la UPN con un 25% de los trabajos, la UNAM (incluyendo al CESU) con un 15% y el sistema UIA-ITESO con otro 20%. El DIE ha producido 6.6% de trabajos, otras cinco universidades públicas en conjunto logran sumar 11.6% y otros centros de investigación 5%. Esto nos informa que si bien las instituciones públicas tienen el mayor peso en este tipo de trabajos, las privadas han adquirido una presencia importante en el subcampo.

La mayor parte de los investigadores están adscritos a una institución pública (65%) y el financiamiento en este tipo de trabajos es en un alto porcentaje institucional (75.8%), lo que nos permite inferir que una buena parte es de carácter público. En el conjunto de obras que revisamos sólo una investigación fue apoyada por una agencia financiadora, lo que nos hace suponer que o bien los investigadores no solicitan financiamiento para trabajos de corte conceptual o meramente teóricos, o bien las agencias que apoyan la investigación no suelen otorgar financiamientos a trabajos de este tipo. Esto parece congruente con el hecho de que 83% de los textos analizados obedecen a una motivación personal y no a una solicitud interna o externa.

Por último, cabe añadir que en este subcampo, al igual que en muchos otros, la investigación está todavía demasiado centralizada, como se infiere del hecho de que la institución de adscripción de 80% de los investigadores está en el DF o en su zona conurbada.

FORMAS DE PUBLICACIÓN E IMPACTO

De los productos revisados: 32.2% son libros; 11.9% son capítulos de libros; 6.7% son artículos arbitrados en revistas científicas; 5% de los traba-

jos son ponencias publicadas en memorias y 6.7% corresponde a tesis. Casi el total del resto de los productos son artículos publicados en revistas de difusión sin arbitraje. Esto podría significar que, o bien los investigadores encuentran dificultades para incluir en revistas científicas los trabajos que no tienen referente empírico, o que quienes hacen investigación educativa en este subcampo han preferido hacer llegar los resultados de su trabajo a los maestros y maestras, en lugar de publicar sólo en revistas arbitradas como lo exigen el Sistema Nacional de Investigadores y las comisiones de admisión y promoción de las universidades.

Lo anterior parece confirmarse por el hecho de que 40% de los trabajos que analizamos está claramente orientado a los maestros y estudiantes; otro 28% se dirige también a este público, aunque abarca a tomadores de decisiones e investigadores, y sólo 19.5% está orientado exclusivamente a la comunidad científica y 2.6% a los tomadores de decisiones. El resto están dirigidos al público en general.

La difusión de esta producción es desigual por lo que hace a la fortaleza de las editoriales y a su estrategia de distribución; en muchos casos esta última no corresponde del todo a la calidad e importancia de los trabajos. Encontramos que una gran mayoría ha sido publicado por editoriales universitarias que suelen tener una distribución y una circulación restringidas, aún cuando en algunas ocasiones se ha procurado mejorar estos procesos gracias a convenios de coedición con casas editoriales de carácter comercial. En otros pocos casos, los trabajos han sido publicados en revistas de circulación local o en editoriales poco conocidas cuyo proceso de distribución es todavía muy deficiente. Son escasos los trabajos que han sido publicados por editoriales cuya distribución es internacional o en revistas que tienen circulación internacional o por lo menos nacional.

Lo anterior pone de manifiesto los límites que imponen las políticas editoriales al posible impacto que pudieran tener este tipo de trabajos. A esto se aúna el hecho de que los procesos de dictaminación son, a veces, demasiado prolongados, lo que conlleva que los resultados no se difundan con la oportunidad debida, afectando también el impacto.

No obstante lo dicho, el seguimiento del número de publicaciones a lo largo de los años resulta un indicador del interés de los investigadores y de los editores en este subcampo. Mientras que entre 1991 y 1993 fue publicado 13.2% de los trabajos revisados, en los cuatro años siguientes 1994-1997 se publicó 46.9% de ellos, y en los cuatro últimos años del periodo analizado (1998-2001) se editó el porcentaje restante.

Esto nos permite ver que aunque la preocupación de los investigadores por la temática de los valores en educación fue tardía en nuestro

país —en comparación con España, por ejemplo—, la producción en este subcampo fue intensa durante algunos años en los que se lograron aportaciones importantes. El número y las características de las publicaciones de los cuatro últimos años nos conduce a inferir que si bien el interés en la temática se ha mantenido, la intensidad en la producción tiende a disminuir.

TIPOS DE ELABORACIÓN Y DE APORTACIÓN

En la producción examinada encontramos un conjunto de trabajos (28%) que exponen los resultados de una revisión temática o conceptual; otro tanto (18.8%) está constituido por informes de investigación. Una buena parte (46.9%) se presentan a manera de ensayos y menos de 7% son prácticamente resúmenes.

Mientras que la calidad de los trabajos de los dos primeros tipos es relativamente homogénea, en los productos elaborados bajo la forma de ensayos es muy heterogénea. Frecuentemente, los ensayos son reunidos en libros de uno o más autores o se presentan en algún número de revista dedicado al tema de la educación en valores. En ciertos casos, especialmente cuando se trata de varios trabajos de un único autor, se logra una unidad temática y a veces una estructura argumentativa que hace coherente al conjunto; pero en otros nos encontramos con ensayos que son agrupados sin procurar una unidad temática y una consistencia argumentativa ni con la misma buena calidad en todos los trabajos. Dicho de otra manera, si bien no es raro encontrar excelentes ensayos en este tipo de producción, tampoco lo es encontrar escritos que exponen —a veces de manera sincrética o fragmentaria— conceptos o estrategias que se extraen de obras más completas y mejor trabajadas. En varios casos, aunque el título del libro hace alusión a la relación entre valores y educación, sólo uno o dos ensayos tienen que ver con esta temática.

Lo anterior nos hace suponer que los investigadores empujados por las exigencias del sistema de evaluación al que están sometidos y de las fuentes de financiamiento que demandan producciones colectivas, recurren a la estrategia de juntar sus trabajos con los de otros colegas o con los de sus estudiantes para obtener, en corto tiempo, un documento colectivo. A menudo el documento se publica porque incluye algunos textos de muy buena calidad, aunque el resto no alcance el mismo nivel.

La calidad de los trabajos no depende, sin embargo, de la forma que adoptan como publicación, sino más bien del tipo de aportaciones que se

hacen y de la originalidad de las mismas, así como de la consistencia y suficiencia de la argumentación. Considerando estos aspectos, a partir de la producción examinada, construimos la siguiente tipología:

Producción conceptual

En esta categoría se incluyen trabajos que presentan la construcción de un aparato categorial o un conjunto de determinaciones conceptuales para el análisis, así como aquellos que aportan de manera fundamentada una taxonomía o un conjunto de criterios de análisis y clasificación. A este tipo corresponde 16.6% de los documentos analizados.

Una buena parte de ellos puede ubicarse también en otras categorías, lo cual significa que por importante que sea el trabajo de producción conceptual, éste está casi siempre al servicio de otra finalidad teórica. Los trabajos de este tipo suelen tener una buena dosis de originalidad en las aportaciones y presentar una estructura argumentativa rigurosa. En varios casos, la construcción conceptual es antecedida por un trabajo minucioso de revisión temática y conceptual trabajada desde una perspectiva metódica clara.

Análisis de conceptos, teorías y discursos

En este tipo encajan los trabajos que, tomando como objeto de estudio teorías filosóficas, psicológicas, sociológicas o pedagógicas realizan el análisis de tesis y conceptos en torno al valor, la moral, la eticidad, los derechos y/o la ética, con la finalidad de aportar elementos para fundamentar prácticas educativas (sin llegar a establecer un modelo o diseñar un dispositivo).

También se incluyen los trabajos que exponen el análisis de las creencias y de la connotación que adquieren determinados términos en el discurso curricular, en el de la política educativa, en el normativo (leyes, acuerdos, reglamentos), o en el de los investigadores en educación. Cuando este análisis abarca diversos periodos, predomina una perspectiva histórica.

Esta categoría abarca 35% de los trabajos, de los cuales casi la mitad aborda tesis y conceptos provenientes del ámbito de la filosofía, mientras que otra parte igual hace el análisis desde una perspectiva histórico-política que frecuentemente conlleva un filo crítico.

El pequeño porcentaje que resta corresponde a trabajos que tienen un enfoque multidisciplinario.

Teoría educativa

Se trata de trabajos que tienen la estructura de lo que T. W. Moore llama “teoría práctica”. Es decir, una serie de recomendaciones o prescripciones que son conclusiones derivadas de un conjunto de premisas ampliamente justificadas, sobre: *a)* las finalidades educativas que se consideran valiosas; *b)* los medios para lograr esas finalidades, y *c)* las condiciones específicas en las que se supone que deben ser logradas. Un modelo educativo, un dispositivo de formación o un sistema de regulaciones o prescripciones bien fundados son trabajos de este tipo.

Las más de las veces, se presentan anteceditos de un trabajo de construcción o de análisis conceptual. En este rubro podemos ubicar a 5% del total de la producción que analizamos.

Estudios sobre la investigación en el subcampo

En esta categoría entran dos tipos de trabajos: *a)* los estados de conocimiento, es decir, los estudios que analizan y valoran la producción del conocimiento en un determinado tiempo y espacio, y *b)* los que abordan el tema de la investigación en el campo detallando una vía metódica, comentando con cierta profundidad algún recurso metodológico o revelando regularidades en la investigación educativa. En este rubro queda comprendida 9.9% de la producción que examinamos.

En estos cuatro rubros podemos clasificar 38 trabajos que son propiamente productos de investigación. Hay otro conjunto (20) que aunque no tienen el rigor de los anteriores han sido considerados porque resumen alguna investigación, sistematizan información o porque presentan la estructura de una teoría práctica sin que queden debidamente sustentadas todas y cada una de las premisas. Éstos han sido clasificados en dos tipos que describimos a continuación.

- 1) *Corolarios de investigación*: Son breves y se basan en alguna investigación amplia realizada por el mismo autor y que o constituyen un resumen de la misma, o ponen énfasis en algún aspecto teórico o metodológico, o añaden alguna inferencia nueva. A este tipo corresponde 6.7% de la producción analizada.
- 2) *Propuestas basadas en reflexiones informadas*: Se trata de propuestas o lineamientos que intentan justificarse a partir de reflexiones. Suelen adoptar la estructura de una teoría práctica e incluyen información pertinente sobre el tema, pero no llegan a ser lo completo ni lo consisten-

tes propio de una teoría práctica o bien no logran la originalidad en los resultados que caracteriza a otros productos de investigación. No obstante que estas reflexiones suelen organizar información relevante, aportar ideas interesantes y servir de medio para difundir datos, conceptos o postulados, en algunos casos se percibe una debilidad teórica que deriva casi siempre de incorporar premisas sustentadas en la propia experiencia o en alguna creencia religiosa. Del conjunto de trabajos que analizamos, 28.3% encajan en esta categoría.

ÁMBITOS TRABAJADOS, REFERENTES TEÓRICOS Y METODOLOGÍA

Como es de suponerse, la mayoría de los trabajos de este subcampo no aborda un segmento de población en particular, puesto que su referente son conceptos, teorías o discursos. En consecuencia, los trabajos suelen referirse a la educación en general, abarcando todos los niveles; sólo en algunos casos puede detectarse que el referente de la investigación es el nivel primaria (14% de los trabajos) o el superior (18%) incluido el posgrado.

En relación con la modalidad educativa de referencia, sólo un trabajo alude explícitamente a una no presencial; el resto se refiere, aunque sea tácitamente, a la educación presencial. Las investigaciones de este subcampo, tampoco suelen referirse a los sujetos de la educación, sin embargo puede decirse que prioritariamente versan sobre el quehacer de los docentes y, de manera secundaria, del de los tomadores de decisiones.

En los trabajos que aluden a la política educativa (27.8%) el ámbito de referencia es el sistema mismo, mientras que en los que se refieren a principios o modelos educativos el ámbito es el aula (29%) o la institución (16.5%). Algunos que se ocupan de las representaciones y los discursos desde una perspectiva cultural (15.2%) aluden a la comunidad. En los demás casos resulta imposible identificar un ámbito de referencia específico, dado el nivel de abstracción del trabajo.

La cobertura es también otro punto difícil de determinar en trabajos de este tipo. Sólo en 30% queda claro que el tratamiento del tema alude a la realidad nacional y en 14.5% de la producción examinada pudiera inferirse, de manera un tanto forzada, que la cobertura es internacional. Más bien, el rubro de cobertura parece no aplicarse.

Por lo que hace a la finalidad que se proponen los trabajos, es claro que todos aquellos que tienen la forma de teoría práctica y una buena cantidad de los que hacen análisis conceptual tienen como finalidad mejorar las prác-

ticas. El total de los que tienen esta finalidad suma 46.9%. Otro 21.9% parece procurar obtener nuevo conocimiento mientras que 14.1% tiene como finalidad revisar conocimientos existentes y el resto informar a públicos más amplios.

Si se considera la materia de trabajo de este subcampo, podemos afirmar que en todas las investigaciones revisadas, las fuentes principales son documentos bibliohemerográficos. Sólo las investigaciones de corte empírico que incluimos (3.3%), recurren a otro tipo de fuentes.

Por lo que toca a los referentes teóricos, se ve con claridad la influencia que sigue teniendo en este subcampo el constructivismo en general, específicamente la teoría del desarrollo del juicio moral. Piaget, Kohlberg y Rest son autores frecuentemente citados. Pero no es atrevido decir que en el conjunto de los trabajos se observa un desplazamiento del ámbito de la psicología al de la filosofía.

En efecto, las obras de los filósofos son referente y objeto de estudio en muchos de los trabajos revisados. Entre los clásicos, predominan Aristóteles, Tomás de Aquino, Kant y Hegel; entre los contemporáneos sobresalen Habermas, Apel, Heller, Foucault, Scheller y Dewey. En menor medida también se recurre a Gadamer, Rawls, Bobbio, Hare, Ayer, Wittgenstein, Frondizi, Rickert, Castoriadis y Lonergan; este último parece ser referencia obligada en el sector privado.

Hay algunos filósofos mexicanos que han influido mucho en estos trabajos, especialmente Sánchez Vázquez, Villoro y Zea. Por lo que toca a la pedagogía, sin duda la corriente que prevalece es la crítica (Giroux, Apple, Mc Laren y, emparentado con ellos aunque no es propiamente pedagogo, Popkewitz). Llama también la atención la presencia de referentes teóricos provenientes de la antropología como Geertz y Lomnitz, y la influencia de historiadores de la educación como Meneses, Tanck y Vázquez. Entre los investigadores mexicanos más citados están Latapí, Schmelkes, Barba, Muñoz Izquierdo y Yurén.

La metodología que predomina en 35% de la producción en este subcampo es de corte interpretativo o analítico-conceptual. En algunos casos, el investigador ha construido una vía metódica relativamente original, como en la “gramática de conceptualización” (Street, 1994), la “hermenéutica analógica” (Beuchot y Arriarán, 1999), “la reconstrucción hermenéutica” de inspiración habermasiana (Yurén 1993, 1994b, 1995a), la “dialéctica hermenéutica” (Herrera, 2000), el “análisis existencial-fenomenológico” (Flores, *et. al.*, 1996), o el “análisis conceptual dinámico de corte fenomenológico” (Ribeiro, 2001); en otros casos se trata de un análisis conceptual a partir de la comparación entre diversas teorías (Barba, 1997; Madrid, 1997;

Latapí, 1995b) o entre diversas fuentes documentales (Barba, 1997, Martínez y Hernández, 2001; Walker, 2001; Schmelkes 1997, 1999; Latapí 1995a, 2000). Casi la mitad de los trabajos incluidos en este conjunto, más otro 5% del total, aplican también una perspectiva historiográfica (Yurén, 1994a; Latapí, 1999; Orozco, 1998; Walker, 2001; Karolyne 1998; Herrera 2000). En pocos casos (3.3%) se utilizó el método de determinaciones conceptuales a la manera dialéctica para construir un aparato categorial (Yurén, 1994a, 1995a, 2000).

Los trabajos que tienen como referentes algunos recursos para la investigación educativa (5%) recurren al análisis y la síntesis (Schmelkes, 1998; Yurén, 1997a; Jiménez, 1997). El resto, que suman más de 50%, presenta una estructura argumentativa de corte deductivo más o menos apegada a los cánones de la investigación documental.

TEMÁTICAS TRABAJADAS

La construcción de la problemática y del objeto de estudio en este subcampo es muy variada. Para dar una idea de esa diversidad, identificamos las temáticas generales en las que los trabajos pueden agruparse.

Educación valoral y formación sociomoral

En esta categoría encontramos trabajos que ponen énfasis en la *educación valoral*, desde perspectivas muy diversas. En varios casos, se presentan propuestas a manera de lineamientos de acción para la formación valoral; en algunos, estos lineamientos se proponen con base en el análisis de teorías y estudios previos (Schmelkes, 1998); en otros, si bien hay referencia a algunas teorías, tiene un fuerte peso la experiencia del propio investigador (Santoyo, 1998; Delgado y Piastro, 1993; Delgado 1994, 1998a y 1998b).

Algunos trabajos sostienen que la educación en valores debiera operar como una estrategia que subyace o bien a la educación universitaria (Rugarcía, 1996), o a la enseñanza de la filosofía (Yurén, 1995b), o de las ciencias sociales (Orozco, 1998).

Algunas de las producciones examinadas plantean que los valores aparecen en el currículum oculto (Schmelkes, 1997) o en lo que podría denominarse “pensamiento filosófico” (Bazdresch, *et al.*, 1994). También se trabaja la educación valoral en relación con la formación de docentes e, incluso, se señalan las líneas de trabajo que debieran abordarse en este sentido (Wuest, 1997).

Diversos documentos analizados ponen especial énfasis en la relación entre la educación valoral y la *dignidad humana*, pero mientras que en algunos se intenta dar un tratamiento más histórico-social a esta temática (Yurén, 1996), en otros la dignidad se vincula con la filosofía de la persona de corte metafísico (Martínez, 1996) o con la idea de un bien infinito o absoluto (Flores *et al.*, 1996; Rugarcía, 1996).

Son varios los productos de investigación que vinculan la educación valoral con valores sociales y disposiciones sociomorales. En un caso, se presenta un modelo de educación conforme con valores (educación en, sobre, para y por valores), orientado a construir una eticidad caracterizada por la justicia, la democracia y la paz (Yurén, 1995a). Otro trabajo hace la propuesta de una pedagogía para la tolerancia, entendida como de la convivencia solidaria (Latapí, 1995b). Otro más trabaja la idea de que la educación primaria aporta las bases para el ejercicio de la cultura política (Morfin, 1994), y uno plantea la necesidad de recuperar para la educación el concepto de “vida asociativa” de Dewey y de aprendizaje colaborativo de Abercrombie (Martínez, 1996). En un caso, se presenta una propuesta de autoformación en participación social aplicada a población adulta (INEA, 1991).

Una buena cantidad de trabajos se ocupan en particular del proceso de formación sociomoral. En un caso, se revisa el problema de cómo formar en la *virtud*, a partir del análisis de la obra de algunos filósofos y pedagogos (Beuchot y Arriarán, 1999). En otro caso, desde una perspectiva historiográfica, se hace un análisis de los contenidos teóricos de la enseñanza moral en el periodo 1823-1914 (Walker, 2001). En fin, en otro trabajo se presenta una taxonomía de los estadios de desarrollo moral para los niños mexicanos, tomando como base diversas teorías y estudios empíricos (Huerta y Ezcurra, 1997).

En diversas producciones encontramos que los investigadores ponen especial énfasis en la educación para la democracia. En un trabajo se argumenta la necesidad de formar sujetos con una moral democrática (Conde, 1998); en otro, se plantea forjar las competencias del sujeto para ejercer una democracia radical (Yurén, 1997b), o la llamada “conciencia de causa” que permite posponer los intereses particulares y pasajeros en aras de otros más amplios y duraderos (Ribeiro, 2001); otros documentos plantean la educación para la democracia como enseñanza de valores (Bertussi, 1996) o educación conforme a valores (Molina, 2000).

Una temática específica vinculada con las anteriores es la de la *educación para los derechos humanos*. En un caso, se aportan los fundamentos para trabajarla como una educación en valores que se basa en la promoción del juicio moral, partiendo del análisis de diversas teorías y documentos

normativos surgidos de consensos de carácter nacional e internacional (Barba, 1997). En otros casos, se analiza su importancia en la escuela y se propone incorporarla en el currículum (Ramírez, 1994; Narro y Escandón 1994), específicamente, como un eje transversal que lo atraviesa (Fuentes, 1994).

Otros se colocan en un nivel de análisis distinto porque versan sobre la producción investigativa sobre el campo en general. En este caso, podemos apuntar un estado de conocimiento y de la práctica en formación valoral en América Latina para el que se analizaron 100 documentos —de los cuales 50% eran de carácter teórico— y que incluyó y relacionó trabajos sobre la educación para la paz, para los derechos humanos, para el desarrollo del juicio moral y para la democracia (Schmelkes, 1997 y 1999).

También podemos apuntar otro trabajo que, a partir de diversas producciones sobre la temática que nos ocupa, identifica ámbitos educativos en donde se producen o reproducen valores, y se hizo uno de comparación de la conceptualización del valor (Martínez y Hernández, 2001).

Ética, eticidad y educación

Otro grupo de trabajos abordan teorías elaboradas en el campo de la ética y las relacionan con la educación. En uno de ellos, la preocupación central son las consecuencias que para la educación moral se derivan de distintas corrientes calificadas como “metaéticas”, surgidas en el seno de Filosofía analítica, como son: el intuicionismo, el emotivismo y el prescriptivismo (Madrid, 1997). Otras producciones, versan sobre la ética discursiva y la hermenéutica analógica y apuntan algunas implicaciones para la educación (Arriarán y Sanabria, 1995; Beuchot y Arriarán, 1999). Otra más trata sobre la ética kantiana y establece la necesidad de desarrollar los talentos cognitivos —especialmente la prudencia— para lograr el estado moral del que hablaba este filósofo (Granja, 1996).

Algunos trabajos, centran la atención en el tema de la eticidad (entendida como realización de valores y proceso de dignificación). En uno de ellos se hace un trabajo teórico para determinar las implicaciones de la eticidad en la educación (Yurén, 1995a), en otro, se analiza la relación entre la eticidad y la formación en la obra de Hegel (Yurén, 1993); en un tercero, se analiza la relación entre eticidad, acción comunicativa y educación en la obra de Habermas (Yurén, 1994b). Otro de los trabajos, hace el análisis de los aspectos que implica la formación del sujeto de la eticidad (Yurén, 1998) y otro más indaga la dimensión de la eticidad en la formación puesta a distancia (Yurén, 2000).

Dimensiones social, política y cultural de la relación entre valores y educación

Varios de los productos analizados ponen énfasis en la dimensión macrosocial, teniendo como referente el sistema educativo más que el trabajo en el aula. En varias obras se estudia la política educativa: una de ellas analiza los fines, principios y criterios axiológicos de la filosofía educativa del Estado mexicano desde 1810 hasta 1986 (Yurén, 1994a); otra se aplica al problema de la justicia en la educación, vinculado con la política educativa (Latapí, 1995a), y una más se ocupa de la problemática de la desigualdad y de la inequidad en la educación (especialmente referida a los niños de la calle) (Karlolyne, 1998). En otro de los documentos analizados se propone una axiología educativa para el México de hoy (Ribeiro, 2001).

Varias obras tratan el tema del laicismo; unas lo hacen en relación con el Estado de derecho y con la formación sociomoral o con la cívica y ética (Latapí, 1999). En otra se destacan las repercusiones que tienen en el contexto educativo mexicano el discurso moderno de la moral y un proceso insuficiente de secularización (Herrera, 2000).

Algunos trabajos se refieren a las imbricaciones de la cultura, la economía y la política y sus repercusiones en el ámbito educativo. Uno de ellos analiza el paradigma de la modernidad en relación con la educación y la marginación urbana (Yurén, 1992); otro argumenta la importancia de aplicar una hermenéutica analógica para la conformación de una cultura y una educación que presenten resistencia al neoliberalismo (Beuchot y Arriarán, 1999) y uno más analiza la estructura de los significados de la cultura democrática del magisterio chiapaneco (que incluye la honestidad, la responsabilidad y la reciprocidad en las relaciones sociales) y la forma en la que esta cultura configura la identidad de los maestros (Street, 1994). Un trabajo analiza las relaciones entre la cultura, las normas morales, los valores y la educación y destaca los procesos mediante los cuales los individuos van integrando los valores (Valdez *et. al.*, 1998). Otro analiza el papel que tienen los rituales de instrucción, de práctica y de graduación en la construcción del ethos magisterial (Mercado, 2001).

Problemas metodológicos en el campo de la relación educación y valores

Uno de los trabajos que ubicamos en este rubro, se ocupa de señalar determinados aspectos en los que es necesaria la investigación en el campo de la educación en valores (Schmelkes, (1998). Otro, propone una vía metódica

de corte foucaultiano para trabajar la problemática de la relación sujeto y valores en el proceso de construcción de la pedagogía (Yurén, 1997a), y uno más analiza desde una perspectiva psicoanalítica las representaciones en el acto educativo y la conveniencia metodológica de trabajar éstas para construir espacios donde se desplieguen sujetos sociales (Jiménez, 1997).

Recapitulando: en los trabajos correspondientes a este subcampo, resulta interesante considerar las temáticas tratadas. Al respecto, cabe hacer notar que una gran cantidad de los textos (cerca de 45%) aborda el tema de la educación valoral, la educación para los derechos humanos y la formación sociomoral de diversas maneras: o se hacen propuestas o se aportan lineamientos o modelos, o bien, se analizan ámbitos o estrategias posibles de intervención. Hay otro grupo de trabajos (aproximadamente 22%) que aborda la problemática de los valores en cuanto a la política educativa, los dispositivos escolares o el currículum. A menudo esto se hace desde una perspectiva sociopolítica y crítica en relación con la globalización y el neoliberalismo. Otro conjunto importante de trabajos (25%) aborda los temas de la ética, la eticidad y el ethos (temática esta última que implica el problema de la identidad y la cultura) en su relación con la educación y, finalmente, 8% de los trabajos tiene como objeto de estudio la investigación en el campo de la educación valoral y la formación sociomoral.

APORTACIONES RELEVANTES

Entre las obras revisadas, hay algunas que destacan tanto por la solidez teórica como por el hecho de que se han convertido en un referente importante para los investigadores en este campo. A continuación se presenta una breve reseña de ellas.

a) *Educación para los derechos humanos. Los derechos humanos como educación valoral* es una obra de Bonifacio Barba (1997). En la primera parte, presenta un análisis de lo que son los derechos humanos y un panorama histórico en el que distingue diversas etapas en su tratamiento. También describe los tipos de derechos humanos, y hace una exposición en relación con los derechos y libertades fundamentales, los derechos civiles y políticos, los económicos, sociales y culturales y los de los pueblos. Asimismo, comenta los diversos sistemas de protección de los derechos humanos como son las declaraciones, los pactos, las convenciones, los protocolos y las proclamações, y señala las instituciones de protección a los derechos humanos y las tendencias del movimiento de defensa de los derechos humanos.

En esta obra, se concibe a los derechos humanos como un sistema de valores; por ello, el autor se ocupa de hacer un análisis del concepto de valor, de sus características y funciones, así de como su importancia en la educación y en la política educativa. En otra parte, se trata el tema de la moralidad y del desarrollo moral para, finalmente, ofrecer razones para apoyar la afirmación de que la educación para los derechos humanos es valoral. El autor también brinda un panorama de diversos enfoques en relación con el tema (clarificación, constructivismo, análisis de valores, la taxonomía de Bloom y otros métodos) y comenta sus alcances. La obra cierra con un extenso anexo documental que incluye declaraciones, pactos y convenciones.

Comparando diversas posiciones teóricas en torno a la formación moral y la educación en valores, la obra de Barba (1997) concluye que la educación para los derechos humanos es el medio para promover y formar a los educandos en los valores que representan y reúnen los derechos humanos, vistos éstos como fundamento de un mundo con estabilidad, paz y perspectivas de desarrollo y bienestar compartidos solidariamente. Para generar una cultura de los derechos humanos es preciso convertirlos en creencias, actitudes y valores de los individuos y expresarlos en las estructuras sociales, políticas y económicas. El Estado tiene obligación frente a los derechos humanos y los deberes que a éstos corresponden. Los derechos humanos son la materialización jurídica del ideal forjado en la experiencia común de personas, grupos, pueblos y naciones. Son universales pero no homogéneos, pues tienen diversas expresiones histórico culturales.

b) La obra *La fábrica de miseria: metaética y educación moral* de María Elena Madrid (1997), aporta el análisis de posiciones metaéticas —es decir, aquellas que establecen tesis sobre los términos valorativos, el juicio moral y la razón práctica— sostenidas por distintos autores que se ubican en la corriente denominada “filosofía analítica”. En esta tónica nos muestra que: *a)* para G. E. Moore no es posible definir lo bueno (las proposiciones en torno a lo bueno son sintéticas), pues se trata de una propiedad no empírica que se reconoce por intuición; *b)* a L. Wittgenstein le importa esclarecer las condiciones de posibilidad de los enunciados de valor; según él, el valor es absoluto, se muestra pero no puede decirse, se intuye; los conceptos morales se desarrollan en una forma de vida, por lo que la constitución del sujeto moral no se da por instrucción sino compartiendo experiencias; *c)* los emotivistas A. J. Ayer y Ch. Stevenson consideran que los enunciados éticos tienen una función emotiva y no pueden traducirse a empíricos, des-

criptivos; su principal uso no es indicar hechos sino crear influencia; por ello la dimensión moral es totalmente subjetiva; d) el prescriptivista R. M. Hare considera que la tarea de la vida moral es resolver racionalmente la pregunta ¿qué debo hacer? y ¿por qué debo hacerlo?, además sostiene la universalidad de los juicios morales, la posibilidad lógica de construir inferencias en las que se relacionan proposiciones imperativas e indicativas y la necesidad de apelar a los hechos o elementos fácticos, así como a los intereses y a la posibilidad de ponernos en lugar de otros para tomar decisiones morales.

La autora critica al intuicionismo de Moore porque conduce al absolutismo en educación moral (dogmatismo e intolerancia) y al indoctrinamiento (quien sí ve los valores los impone); considera que el intuicionismo de Wittgenstein supone la imposibilidad de la enseñanza moral pero la posibilidad de aprender el significado de los términos morales a partir de su uso; señala que en la perspectiva emotivista, no se pueden ofrecer razones a seres autónomos para que elijan, sino sólo determinar causalmente a seres presuntamente heterónomos a la manera de un conductismo político; el prescriptivismo, en cambio, conduce a la necesidad de enseñar principios y colocar al alumno en situaciones de adoptar decisiones por sí mismo para aplicar esos principios a casos particulares.

c) Silvia Schmelkes es la autora de una obra titulada *La escuela y la formación valoral autónoma. Educación para los derechos humanos* (1997). Se trata de un estudio sobre el estado de conocimiento y de la práctica sobre formación valoral, la educación para el desarrollo del juicio moral, para los derechos humanos, para la paz y para la democracia. La obra está integrada por siete capítulos: I. Por qué hablar de formación valoral; II. Los objetivos de la formación valoral; III. Los fundamentos de la formación valoral; IV. Aspectos conceptuales de la formación valoral; V. La pedagogía de la formación valoral; VI. Consideraciones y experiencias curriculares en la formación valoral, y VII. Hacia un esfuerzo regional de formación valoral. Incluye también la bibliografía consultada. En cada uno de los capítulos presenta el contenido correspondiente y ofrece una síntesis que da cuenta, a manera de conclusiones, de los aspectos tratados.

La autora analizó 100 documentos, la mitad de los cuales fueron teóricos. En el texto, hace el señalamiento de que no obstante que existen diversos agentes socializadores de la formación valoral, la escuela es potencialmente el más fuerte. Indica también que los objetivos de la formación valoral son ambiciosos, pero que no siempre están fundamentados, y suelen ser tan generales que no distinguen etapas ni modalidad educativa.

También indica que muchos estudios y experiencias de intervención se basan en la teoría del juicio moral, pero falta evidencia empírica conclusiva con respecto a los resultados de los procesos educativos instrumentados.

La obra da cuenta de que en América Latina existe un reconocimiento oficial de la responsabilidad del sistema educativo por lo que atañe a los derechos humanos, pero que hay tantas formas de conceptualizarlos —igual que a los valores— que se llega al punto de llamar de la misma manera a fenómenos muy distintos. Apunta también que una pedagogía de la formación valoral compromete de manera profunda las formas de enseñanza, las relaciones interpersonales en la escuela y la propia estructura y organización escolares, y pone énfasis en el consenso existente en torno a que el currículum oculto es más efectivo en su capacidad de formar en valores que el explícito.

En fin, la autora apunta que muchos planteamientos teóricos se han traducido en experiencias concretas, pero pocas han sido debidamente evaluadas y sistematizadas. Señala también que en todas las experiencias exitosas se ha trabajado intensamente con los docentes, en cuanto a revisión de su práctica y la oportunidad de conocer otras formas de trabajo. Sin embargo, alude al hecho de que no se ha intentado modificar la institución escolar en su conjunto. También apunta que se nota escasez de material, de experiencias y de teorización en torno al papel de las universidades y otras instituciones de educación superior en el terreno de la docencia, la investigación y la difusión de la temática.

Entre sus conclusiones están las siguientes: el sistema educativo tiene la responsabilidad de la formación valoral, ética y moral de sus beneficiarios y de contribuir a la construcción de una sociedad que permita una vida en dignidad para todos, una convivencia respetuosa de las diferencias individuales y la posibilidad de participar en forma activa en la toma de decisiones y en la vida cívica y política cotidiana. La formación valoral exige intensidad, continuidad, sistematicidad. La escuela es la única institución que puede, deliberadamente, frenar el impulso del adoctrinamiento, conformando personas autónomas, críticas, autorreguladoras. Para ello, se debe favorecer la formación de los docentes y estrechar los vínculos con las agencias socializadoras de la comunidad.

d) Pablo Latapí recoge bajo el título: *Educación y justicia: términos de una paradoja*, (1995), una serie de textos escritos por él mismo entre 1973 y 1993. El tema central que aborda es el del análisis de las desigualdades educativas y del contexto social estructuralmente desigual que las produce y mantiene. De forma paralela, el autor va estableciendo y fundamentando las orienta-

ciones filosóficas y las decisiones políticas esenciales para promover y sostener condiciones económicas e institucionales a favor de una justicia educativa. Una parte mayor de la obra contiene diagnósticos y evaluaciones de la desigualdad educativa en México y Latinoamérica. Los trabajos compilados siguen el orden cronológico de su aparición y culminan con el estudio más relevante para la perspectiva teórica del área temática de los valores en la educación: “Reflexiones sobre la justicia en la educación” el cual tiene la característica de ofrecer una perspectiva filosófica del problema educativo y un marco interpretativo para los estudios sociológicos y de política educacional.

El autor afirma que existe un vacío sobre la cuestión filosófica de la justicia educativa en el campo de la investigación y de la política educativa y, en consecuencia, ofrece un análisis filosófico de los problemas conceptuales implícitos en la distribución de la educación teniendo como núcleo de la reflexión el valor de la justicia. Latapí afirma que el principio de “igualdad de oportunidades educativas” es insuficiente para fundamentar los objetivos educativos y para comprender la producción y efecto de las desigualdades.

En general, los trabajos señalan la insuficiencia de las políticas educativas de México y de la región iberoamericana para realizar la justicia educativa o la equidad en la oferta, calidad y logros de los servicios debido a varias causas: las insuficiencias técnicas de la planeación, las estructuras socioeconómicas injustas, las necesidades no reconocidas o no atendidas en la elaboración de políticas públicas y la no comprensión del contexto de injusticia internacional en el que se producen y refuerzan las propias injusticias educativas.

e) En otra obra, que lleva por título *La moral regresa a la escuela* (1999), Pablo Latapí hace una reflexión sobre la ética laica en la educación y revisa el concepto de formación moral desde una perspectiva filosófica y psicopedagógica. La moral es definida por el autor como una condición esencial “en la que los seres humanos tengan la capacidad de elegir de modo libre y responsable, entre opciones diferentes”.

El autor expone y comenta las teorías del desarrollo moral de Kohlberg, de Piaget y de Diel; después analiza la laicidad del Estado mexicano con una breve descripción de su historia y de la normatividad actual, pasando por la revisión del Código de Moral (1926), las reformas de la educación socialista de Bassols y Lombardo Toledano y la cartilla Moral de Alfonso Reyes, hasta llegar a la introducción de los contenidos de formación cívica y ética de secundaria. Con base en esta revisión aborda el tema

de la laicidad escolar y finaliza proponiendo elementos para una “laicidad abierta” que se mantenga en el marco jurídico del Estado mexicano, por lo que se refiere a la libertad de creencias y a la separación entre Estado e iglesia.

f) Entre los trabajos de corte histórico destaca el de Susan Street titulado “La cultura política del movimiento magisterial chiapaneco” (1994). En su parte introductoria, aborda algunos conceptos que están permeando el desarrollo del trabajo de análisis y procede a una reconstrucción histórica de la forma en la que se fue conformando el movimiento magisterial chiapaneco. Gracias a los fragmentos de las entrevistas que incorpora, va dando cuenta de las concepciones que tienen los diversos integrantes del movimiento magisterial y descubre “gramáticas de conceptualización” que se vinculan con significados relevantes para ciertos grupos.

La autora concluye que la identidad magisterial está implicada en una tensión entre los consensos y entendimientos homogéneos y la heterogeneidad de experiencias, y que los valores de honestidad y responsabilidad apuntan a un significado más profundo de reciprocidad en las relaciones sociales. Esta última aparece como una utopía que han elaborado los maestros y que sirve de base a una cultura política alternativa.

g) Otra obra de corte histórico que implica construcciones conceptuales es *Filosofía de la educación en México; principios, fines y valores* (1994a) de María Teresa Yurén. Se trata de un trabajo en el que se analizan los fines, principios y criterios axiológicos que han orientado y normado el quehacer educativo en México, a lo largo de su vida independiente. Cumple un doble propósito: *a)* elaborar la crítica de la filosofía de la educación contenida en los proyectos de educación pública, y *b)* recuperar los elementos que pudieran confluir en un proyecto educativo comprometido con los grupos subalternos.

En la primera parte se construyen las categorías y principios de análisis y se definen criterios para determinar la racionalidad teórica y práctica de un proyecto educativo, así como para juzgar su carácter ideológico y su validez. También se hace la distinción entre filosofía de la educación académica y filosofía de la educación del Estado.

En la segunda parte se analizan y critican los proyectos de educación pública que quedan periodizados en función del criterio axiológico predominante de los proyectos: ilustrado (1810-1832); civilizatorio (1833-1867), de orden y progreso (1868-1910), de la Revolución mexicana (1911-1939); y desarrollistas (1940-1986).

La autora aplica el método dialéctico para lograr un conjunto de determinaciones conceptuales y de categorías, a partir de las cuales se hizo el análisis del discurso oficial y del discurso académico en torno a los fines y principios educativos. La conclusión principal es que los principios que animan la presencia ideológica de las clases dominantes en los proyectos educativos son la mejor inversión y la universalidad ilusoria, mientras que la presencia ideológica de las clases subalternas se manifiesta como exigencia de satisfacción de necesidades radicales. Se destaca también el hecho de que aun en los proyectos más conservadores se ve la presencia de los valores de la justicia y la democracia.

h) *Eticidad, valores sociales y educación* es otra obra de Teresa Yurén (1995a). Sus objetivos son: *a)* reconstruir el significado teórico de la relación entre educación, eticidad y valores sociales, en el contexto de la realidad latinoamericana, y *b)* determinar las condiciones que hacen posible que la educación escolar contribuya al logro de la eticidad.

La obra incluye la revisión de la relación entre eticidad y educación en las obras de Hegel y Habermas y un trabajo de crítica y reconstrucción conceptual considerando el contexto específico latinoamericano. Se define al sujeto de la eticidad como particular, descentrado y, a la educación valoral (educación en, sobre, por y para valores), como un proceso formativo que incluye y supera la socialización, la enculturación y el cultivo (o promoción del desarrollo). El concepto de valor se define a partir de sus relaciones con las necesidades radicales y, específicamente, con las preferenciales; se distingue entre valores-fines y valores-principios. La clasificación de éstos en relación con los tipos de interés y sus pautas de validez sirven de base para relacionar los valores con los derechos, la condición humana y la dignidad humana, así como para analizar los paradigmas educativos aplicables en la región latinoamericana y determinar las interrelaciones con los valores sociales: democracia, justicia, identidad cultural, soberanía y paz. Para concluir se establecen los principios y lineamientos generales para la educación valoral.

La autora emplea diversos métodos. En los dos primeros capítulos aplica el de reconstrucción hermenéutico-crítico. En los tres siguientes se realiza un trabajo de reconstrucción articulada a partir de determinaciones conceptuales, con un enfoque dialéctico. En la última parte se hace un trabajo de deducción a la manera de la teoría práctica (según la concepción de T. W. Moore).

La conclusión a la que se arriba es que la educación ha de asumirse como un compromiso plantetario y realizarse como un proceso de forma-

ción por y para la eticidad, entendida ésta como acumulación de valores sociales que se opone a las tendencias que amenazan la condición humana. Los lineamientos que se proponen incluyen: la eticidad como finalidad; los valores sociales como principios educativos; la docencia ejercida como praxis y una didáctica que promueve la comunicación y la producción de la cultura en el aula.

HALLAZGOS, TENDENCIAS PREVALECIENTES Y AUSENCIAS DETECTADAS

Los hallazgos y conclusiones que a nuestro juicio resultan más importantes son los siguientes:

- 1) La educación valoral es indisociable de la problemática de los procesos cognitivos. Por una parte, se insiste en que el eje de la educación valoral es el desarrollo del juicio moral (Barba, 1997; Schmelkes 1997, 1999); por otra, se argumenta que la educación moral está vinculada con las respuestas que se dan en torno a cómo se configuran los enunciados de valor (Madrid, 1997), y también que la educación valoral, que implica la decisión en relación con los valores, requiere haber superado distintas etapas de evolución cognitiva (especialmente la del pensamiento crítico) (Rugarcía, 1996).
- 2) La educación valoral debe incluir la educación *en* valores (socialización), *sobre* valores (enculturación), *para* juzgar normas y valores (cultivo o promoción del juicio moral), y *por* la realización de valores (formación) (Yurén, 1995a; Molina 2000).
- 3) A pesar de que el currículum oculto ha mostrado ser más efectivo en su capacidad de formar en valores, es indispensable incorporar la formación valoral en el explícito (Schmelkes, 1997) preferentemente como eje transversal, de manera que se anticipe en la escuela el mundo de los valores y los derechos humanos, asumiéndolos como normales (Fuentes, 1994), para que sean convertidos en creencias individuales y estructuras sociales (Barba, 1997).
- 4) En la educación valoral de carácter escolar deben participar los maestros con una práctica reflexiva e informada (Wuest, 1997; Schmelkes, 1997; Molina, 2000) así como los padres de familia (Molina, 2000), pues el proyecto escolar debe ser construido colectivamente (Wuest, 1997).

- 5) Es conveniente instaurar una laicidad abierta, fundada en el moderno Estado social de derechos, que garantice la libertad de creencias y que vincule los temas de la moral personal y social con convicciones racionales aceptadas en la comunidad (Latapí, 1999).
- 6) La aplicación a la educación de una concepción intuicionista como la de G. E. Moore favorece el indoctrinamiento y, por ende, es terreno fácil para el dogmatismo y la intolerancia; la aplicación de un intuicionismo como el de Wittgenstein supone la imposibilidad de la enseñanza moral, aunque admite la posibilidad de significar los términos morales; la perspectiva emotivista de Ayer y Stevenson, favorece la heteronomía, mientras que el prescriptivismo de Hare facilita la adopción autónoma de principios y su aplicación a casos particulares (Madrid, 1997).
- 7) La responsabilidad y el compromiso social parecen ser resultado de una autoconciencia (Bazdresch, 1994) que resulta tanto del desarrollo del juicio moral y habilidades intelectuales (cfr. los trabajos de Latapí, Barba, Schmelkes y Madrid), como de la apropiación de una forma de eticidad dignificante (cfr. trabajos de Yurén). Esta última resulta más enriquecida cuando propicia un ambiente hermenéutico abierto a lo multicultural (cfr. los trabajos de Beuchot, Arriarán y Sanabria).
- 8) La realización de la democracia demanda un conjunto de disposiciones de carácter moral (Conde, 1998) pero también requiere de ciertas competencias para la participación social, como la comunicativa, la capacidad de hacer preferencias racionales (INEA, 1991; Yurén, 1997b) y la conciencia de causa (Ribeiro, 2001).
- 9) En la construcción de una identidad sociomoral de carácter individual, la solidaridad se traduce en la reciprocidad necesaria para lograr la cohesión en un colectivo permitiendo la coexistencia de ideas diversas (Street, 1994). Para contribuir a ese proceso es conveniente promover los consensos, pero evitar la homogeneización y mantener la diferencia, favoreciendo la tolerancia como una forma de convivencia (Latapí, 1995b).
- 10) Cuando en la formación se incorporen las tecnologías, la prioridad debe ponerse del lado de la racionalidad comunicativa y sus implicaciones éticas. La racionalidad instrumental o tecnológica tendrá, entonces, que quedar subordinada a la primera (Rugarcía, 1996; Yurén, 2000). Por ello, en la puesta a distancia de la formación deben considerarse, además de la distancia geográfica, otras formas de dis-

tancia (la cultural, económica, social, política, étnica, etcétera) que obligan a tomar decisiones en relación con la inclusión o la exclusión del otro (Yurén, 2000).

En relación con las tendencias y ausencias, las que observamos como más relevantes son las siguientes:

- 1) Cada vez resulta más claro para los investigadores que las cuestiones cognitivas que definen la formación sociomoral están implicadas necesariamente en la educación en valores y viceversa. Por ello no es raro ver que, en relación con la educación para los derechos humanos, la democracia, la tolerancia, la paz y la justicia, se enfatizan las implicaciones que tiene en la educación la teoría del juicio moral. Incluso en el tratamiento de corte filosófico, se ve que la cuestión de las implicaciones de una determinada visión de la ética se vincula con la problemática de los enunciados de valor.
- 2) Otra constante es la insistencia en que la educación es un derecho y de que tanto los valores como los derechos se fundan en la dignidad humana. En todo caso, las diferencias de los trabajos radican en la perspectiva que se asume en relación con esta última. Mientras que en algunos casos el tema de la dignidad se remite a una problemática sociohistórica en otros se vincula con una concepción metafísica o incluso religiosa.
- 3) En una buena cantidad de trabajos se insiste en que la educación valoral requiere de la transformación de las prácticas educativas y del currículum, pero también de la transformación profunda de las formas de organización y funcionamiento de la institución escolar.
- 4) El ethos como conformación de la identidad sociomoral y el concepto de eticidad como realización de valores han adquirido cada vez más peso en la problemática educativa. Esto implica que, sin detrimento de la importancia del desarrollo del juicio moral, también se ve como necesario trabajar la problemática de la identidad sustantiva y de los aspectos culturales, sin desvincularlos de una dimensión sociopolítica que se percibe en muchos de los documentos analizados.
- 5) Hay una gran cantidad de esfuerzos para conceptualizar el valor, pero en general la mayoría de los autores acaba identificando los valores con las creencias o preferencias (que son elementos subjetivos), no obstante que muchos recuperan la idea de la dialéctica sujeto-objeto. Faltaría trabajar más esta última perspectiva.

- 6) Si bien se ha trabajado mucho lo que corresponde al juicio moral, se ha trabajado poco lo que se refiere al juicio prudencial y a las habilidades y actitudes que se requieren para la comprensión de las situaciones en contexto.
- 7) La producción de los últimos cuatro años pone de manifiesto que son pocos los autores que siguen realizando esfuerzos sistemáticos en la conceptualización y tratando de aportar elementos originales. Hay, en cambio, un buen número de trabajos poco significativos que tienden a la reiteración o a la prescripción simplificada, sin realizar un esfuerzo teórico original.
- 8) Son todavía muy escasos los trabajos que se ocupan de las estrategias y la conceptualización necesaria para orientar prácticas educativas que fomenten la resistencia a los “pseudovalores” del neoliberalismo (la competitividad *versus* la solidaridad; la guerra *versus* la paz; la iniquidad *versus* la justicia y la equidad, etcétera). Dicho de otra manera, en los procesos educativos faltaría la formación de una conciencia crítica que va más allá de clarificar valores, de socializar o de favorecer el desarrollo del juicio universalista, pues la formación de dicha conciencia requiere de recursos analíticos de diversa índole. Sobre este punto se ha trabajado poco en este subcampo.

En suma, el subcampo ha sido abordado desde muy diversas perspectivas teóricas y metodológicas y en ello radica su riqueza. Indiscutiblemente, lo producido hasta ahora abre cauces y preguntas que nos orientan hacia un trabajo cada vez más multidisciplinario.

Si bien se ha avanzado mucho en acercar la filosofía, la antropología, la ciencia política, la sociología y, especialmente, la psicología a la problemática educativa en el campo de la educación valoral, es claro que todavía hace falta un trabajo fino de conceptualización que permita orientar, de mejor manera, las políticas y las prácticas educativas y hacer análisis más precisos de los conceptos y discursos. Pareciera, pues, que lo que más falta hace es una forma de investigación que no rehuya la crudeza de nuestra realidad como país periférico caracterizado por relaciones autoritarias y por una profunda falta de equidad en muchos aspectos. En otras palabras, si bien los trabajos sobre cuestiones abstractas son indispensables y han mostrado su valor, se requieren nuevos esfuerzos para construir las mediaciones teóricas que ayuden a aterrizar las ideas en políticas y prácticas educativas contextualizadas.

CAPÍTULO 3

INVESTIGACIONES SOBRE LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO MORAL EN LA ESCUELA

Rolando E. Maggi Yáñez (coordinador)¹⁰
María Guadalupe Alonso, Ismael Vidales Delgado
y Oscar G. Walker Sarmiento

INTRODUCCIÓN

En este grupo revisamos el tema “Formación y desarrollo moral en la escuela”. Su delimitación estuvo determinada por tres factores: El espacio específico donde se desarrolla la temática, que tiene características diferentes a los ocupados por la educación superior y las formal e informal; la gran cantidad de trabajos generados en este ámbito, que obliga a prestarles una atención especial; y la particularidad de otros temas manejados de manera transversal en la escuela y sobre los que existe una cantidad importante de

¹⁰ Rolando Emilio Maggi Yáñez (coordinador) consultor independiente; María Guadalupe Alonso, Asociación Mexicana de las Naciones Unidas; Ismael Vidales Delgado, Escuela Normal Superior de Nuevo León; Oscar G. Walker Sarmiento, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
Colaboradores: Ana Hirsch, Norma Angélica Mondragón y Andrés Moisés González Loyola.

trabajos, como son la educación ciudadana y los derechos humanos. Así, nos referiremos a investigaciones que tienen como foco de atención a los sujetos que interactúan en la educación escolarizada de nivel básico y medio superior.

El equipo directamente involucrado en este trabajo incluyó a siete personas, quienes trabajamos habitualmente en el Distrito Federal, Puebla, Nuevo León, Tamaulipas, Sinaloa y Estado de México. Esta dispersión geográfica afectó la productividad del grupo, pero la diversidad de enfoques enriqueció el proceso de análisis.

La búsqueda se realizó fundamentalmente en las capitales de las entidades federativas donde residimos, incluyó peticiones de información a investigadores de otros estados y cubrió los principales bancos de información y bibliotecas del país. Como resultado obtuvimos una lista de referencias bibliohemerográficas de donde seleccionamos aquellos documentos que, ya sea por su título, descriptor o conocimiento personal, podíamos catalogar en principio como investigaciones o proyectos de desarrollo ubicados dentro del tema “formación y desarrollo moral en la escuela”. La mayoría de los trabajos se identificó en 21 bibliotecas ubicadas, principalmente, en el Distrito Federal y en Aguascalientes.¹¹

En total, seleccionamos 68 documentos, la mayoría fueron acopiados y sintetizados como resúmenes analíticos. Para clasificarlos utilizamos una forma diseñada por la comisión de educación, valores y derechos humanos que, en lo fundamental, retoma las categorías manejadas por el área VIII del campo “Educación, valores y derechos humanos”. El periodo cubierto abarca desde 1993 a 2001, aunque excepcionalmente se recuperaron documentos anteriores a 1993 no mencionados en el estado de conocimiento anterior.¹²

¹¹ Los documentos reportados se localizaron en los siguientes bancos de información y bibliotecas: 1) UNAM, CESU-IRESE; 2) CEE; 3) UAA-Departamento de Educación; 4) IFE; 5) DIE-CINVESTAV-IPN; 6) biblioteca de la UPN-Ajusco, 7) Escuela Normal de Sinaloa, Posgrado, 8) UIA; 9) UAM-Iztapalapa, Depto. de Sociología, Área de Procesos Psicosociales de los Fenómenos Colectivos; 10) UNAM-FES-Iztacala, 11) Escuela Normal de Sinaloa- Ayuntamiento de Culiacán, 12) UIA-León Guanajuato, 13) Secretaría de Educación Pública y Cultura, Centro Estatal de Investigación y Desarrollo Educativo de Sinaloa, 14) IFIEM, 15) Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, Posgrado, 16) CIIDET, 17) UNAM-FFyL, Colegio de Pedagogía, 18) UNAM-FCPyS, 19) Centro Estatal de Investigación y Desarrollo Educativo de Sinaloa, 20) UPN-31A de Mérida, Yuc., 21) UdeG.

¹² Recordemos que el estado de conocimiento anterior sobre este tema se realizó en 1993 y cubrió el periodo 1982-1992.

En este informe incluimos los resultados de la revisión, que considera aspectos relacionados con la dimensión y las condiciones generales de producción en el campo, las perspectivas teóricas y metodológicas utilizadas, el posible impacto de las investigaciones y algunas conclusiones, hallazgos y propuestas.

DIMENSIÓN CUANTITATIVA

La cantidad de documentos localizados evidencian una prolífica realización de investigaciones sobre este tema. El hecho de pasar de 24 *documentos* reportados en el estado de conocimiento realizado en 1995 (Wuest, 1995) a 68 *investigaciones* que tratan exclusivamente el tema de la formación y el desarrollo moral en la escuela, ubicadas en el periodo 1993-2001 nos habla del auge de lo que entonces era un tema emergente.¹³

Los datos que mencionaremos a continuación manejan dos universos: uno, que incluye a la totalidad de los trabajos identificados y, dos, una muestra más reducida de documentos que se procesaron mediante hojas de clasificación. En este último caso los porcentajes mencionados consideran como total (100%) a los documentos en que fue posible identificar la categoría analizada. Es la situación, por ejemplo, de 40 en los que pudimos determinar la institución de adscripción de él o los autores. En ellos encontramos que 33 (82.5%) se ubican en el sector público y 7 (17.5%) en el privado. En los 28 documentos restantes la categoría no fue evidente, por lo que se excluyeron del cálculo de porcentajes, asumiendo que las tendencias a mostrar serían similares a la muestra de 40.

Confirmando la preeminencia del sector público sobre el privado, las instituciones con más trabajos realizados fueron la UAA y la UNAM, con cinco cada una, y el DIE del CINVESTAV-IPN y la UIA, con 4 cada una.

El 51.3% de las instituciones o dependencias de adscripción de los autores corresponden a facultades o escuelas de educación superior, a centros o institutos de investigación (algunos adscritos a instituciones de educación superior —IES—), con 15.4%; y 10.3% está inscrito en algún programa de posgrado. En menor medida, con entre 3 y 1 investigaciones

¹³ Cabe aclarar que los temas de carácter teórico-filosófico, los correspondientes a educación cívica y a valores nacionales, que en el estado de conocimiento anterior se trataron dentro del apartado de educación y valores en general, ahora son tratados por otros grupos dentro de nuestra comisión, y que el campo de los derechos humanos y la ecología se tratan aparte, al igual que en 1993.

de un total de 39 consideradas, encontramos a secretarías de educación estatales, escuelas normales, organismos no gubernamentales e internacionales que, en conjunto, suman 23.2%. Es decir, más de tres cuartas partes de la investigación sobre este tema se realiza en instituciones de educación superior.

Un 57.7% de las instituciones de adscripción de los investigadores se ubican en el área conurbada del Estado de México (30.8%) y el Distrito Federal (26.9%), lo que, relativamente y comparado con otras áreas, nos habla de un auge importante de la investigación sobre este tema en las demás entidades federativas (42.3%), especialmente en Aguascalientes, cuya universidad autónoma cuenta con un grupo muy sólido y productivo de investigadores. Del mismo modo, cabe destacar el trabajo en este campo por parte de una institución privada, como es la Iberoamericana en sus distintos *campus*, de la UNAM y del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, este último, especialmente mediante la producción generada por tesis de posgrado.

Entre las motivaciones que originan las investigaciones, podemos apreciar que la principal es la inquietud personal, que alcanza 58.1% de los casos, mientras que las por solicitud interna o externa suman 42.0%. En 18 de los 31 casos procesados en la categoría encontramos la inquietud personal; en 7 el trabajo fue solicitado por la institución de adscripción; y en 6 la solicitud provino de terceros externos.

En cuanto al origen del financiamiento pudimos identificarlo sólo en 22 documentos. En 17 provino del sector público, en 3 del privado y en 2 de ambos. Así, encontramos que el financiamiento público alcanza 77.3% de los casos, mientras que el privado apenas llega a 13.6%. El resto (9.1) es de origen mixto. Asimismo, encontramos que en 12 casos el origen del financiamiento proviene de la institución de adscripción, en 2 es externo, pero de origen nacional, y en otros 2 es internacional. Suponemos que un porcentaje importante de las demás investigaciones se financia con recursos propios de los investigadores, especialmente en el caso de los tesis, pero no tenemos constancia de ello.

TEMÁTICAS, FINALIDADES Y NIVELES EDUCATIVOS TRATADOS PRIORITARIAMENTE

Los intereses de los investigadores se revelan en las temáticas trabajadas, en los niveles y los alcances de sus investigaciones. Así, encontramos que el tema que agrupa más trabajos es la problemática general de los valores en

la escuela (14 casos de un total de 68, 20.6%), seguida por los valores de los docentes (12 casos, 17.6%), el análisis o evaluación de programas o experiencias formativas (9 casos, 13.2%), los problemas relacionados con el civismo, los derechos humanos y la construcción de la democracia (8 casos, 11.8%) y, con igual valor, el multiculturalismo y la construcción sociocultural de los valores. En menor medida se tratan aspectos vinculados con la didáctica de los valores y el civismo (5 casos), los elementos axiológicos identificados en los libros de texto (4), las revisiones históricas (3), los aspectos ecológicos (3) y el análisis de la formación de valores específicos (2 casos).

En una clasificación diferente que considera a 65 documentos, por tipo de estudio realizado, encontramos que la mayoría (50.8%) de los trabajos son análisis de la práctica; 13.8% corresponden a estudios históricos, estados de conocimiento y análisis documentales que sintetizan y arrojan pistas sobre lo producido por otros, pero que en su mayoría no reportan hallazgos propios que puedan clasificarse como nuevo conocimiento, al igual que otro 18.5% de los documentos, los cuales si bien son reportados como investigaciones por sus autores, es probable que deban clasificarse como ensayos y reflexiones personales. Por último, apreciamos que 16.9% del total de documentos son propuestas curriculares y metodológicas que, apoyándose en investigaciones anteriores, procuran incursionar por nuevos caminos.

Sólo 14 de 34 documentos clasificados por su finalidad última están orientados a obtener nuevo conocimiento; 4 a la revisión del conocimiento existente; 10 a mejorar prácticas y procesos; 2 a la socialización de conocimientos y prácticas de desarrollo; 4 a dos o más de las anteriores. Así, la obtención de nuevos conocimientos representa 41.2% del total de referencias, seguida por la mejora de prácticas y procesos con un 29.4%. El resto va desde 5.9% hasta 11.8 por ciento.

Encontramos que, en un importante porcentaje de las investigaciones, existe un vacío en los aspectos conceptuales, teóricos y metodológicos por lo que estos estudios empíricos no pueden ser más fructíferos.

Con respecto al nivel educativo, observamos que estas investigaciones privilegian el tratamiento de la educación primaria en 40% de 35 casos analizados. La media superior y todos los niveles en general alcanzan 17.1% cada uno, la secundaria y las investigaciones que abarcan dos niveles representan otro 11.4% cada uno, en tanto que con un mínimo de 2.9% es tratada la educación normal.

De 41 trabajos en los cuales identificamos la modalidad educativa, 38 (92.7%) corresponden al sistema presencial; 2 al de distancia y 1 al no formal.

De acuerdo con el subsistema educativo tratado encontramos datos en 38 documentos, de los cuales 32 se ubican en el campo educativo general; 2

en educación especial, 2 en educación tecnológica y 2 en capacitación. Por lo tanto, 84.2% de las investigaciones revisadas se refieren a la educación en general, y 5.3% a cada uno de los tres rubros restantes.

En lo que se refiere a los sujetos tratados en los informes, se encontraron 27 de 40 referidos a estudiantes; 9 a docentes; 1 a investigadores; 1 no específica y 2 a otros sujetos. Acaparan el interés investigativo los estudiantes con 67.5%, mientras que los docentes alcanzan 22.5%. El resto corresponde a los rubros “investigadores”, “otros” y “no aplica”.

Más adelante describiremos los trabajos sobre los alumnos, quienes en su mayoría son considerados como destinatarios de un discurso, o analizados en términos de desarrollo del juicio moral.

Los trabajos sobre docentes pueden clasificarse según se analicen sus procesos de formación o su práctica. Entre los primeros se encuentran las apreciaciones del acercamiento a lo moral que hacen los profesores: comportamiento político, normativo, afectivo y generación de secuencias de reflexión de contenidos académicos y valorales (Romeu, 1999; Fierro, Carvajal y Martínez, 2001), sus estilos de eticidad e interacciones (Poujol, 2001). Los segundos analizan los valores y la formación docente en general (Elizondo, 2001), incluyendo la conformación de una conciencia crítica (Monroy y Díaz, 2001), la incorporación de los valores de acceso para llegar a los finales, que se constituyen como normas de acción para el maestro (Ribeiro, 1998), las creencias pedagógicas existentes en el pensamiento de los futuros maestros y la manera de transmisión de los valores, las normas y las actitudes a partir del análisis de la formación moral (López, 1995; Félix, 2000; Mercado, 2001).

El contexto prevaleciente es el aula, con 57.5% de 40 casos, seguido de la institución con 17.5% y el sistema educativo con 15.0%, para quedar, con un 10.0%, la comunidad.

La cobertura de la investigación pudo analizarse solamente en 34 documentos clasificados en este aspecto, encontrando que 12 abarcan el ámbito nacional (35.3%); otros 12 se ubican en el institucional-local (35.3%); 7 en una entidad federativa (20.6%); 2 en el regional (5.9%) y 1 (2.9%) en el internacional.

PERSPECTIVA TEÓRICA Y METODOLÓGICA

Al revisar la perspectiva disciplinaria en 28 documentos, encontramos 11 trabajados multidisciplinariamente; 8 con sustento pedagógico; 4 con enfoque psicológico; 2 con referente sociológico; 2 con perspectiva antropo-

lógica; y 1 con perspectiva lingüística. El porcentaje más alto (39.3%) corresponde a la perspectiva multidisciplinaria y 28.6% corresponde al sustento pedagógico; mientras que el psicológico alcanza apenas 14.3%. El resto corresponde a los rubros sociología, historia y filosofía, con 7.1, 7.1 y 3.6%, respectivamente.

En el análisis de 23 documentos en los cuales el enfoque formativo es evidente, se aprecia que 5 se ubican en la línea de la clarificación de valores, 9 en la perspectiva del constructivismo moral o del desarrollo cognitivo-evolutivo, 4 en el enfoque de la socialización, 1 en educación del carácter y 4 en otras corrientes o enfoques. Esto nos indica que predomina el enfoque constructivista o del desarrollo cognitivo-evolutivo, con 39.1% de los casos, seguidos por la clarificación de valores, con 21.7%. La perspectiva socializadora es mencionada prioritariamente en 17.4% de los documentos, al igual que otros enfoques, mientras que la “educación del carácter” apenas alcanza 4.3%. Concordando con lo anterior, los autores más citados son Lawrence Kohlberg, Jean Piaget, Pablo Latapí Sarre y Elliot Turiel.

Lo anterior nos indica que los autores se apoyan mayoritariamente en trabajos de carácter psicológico ubicados dentro de la corriente cognitivo evolutiva, la cual parece ofrecer los hallazgos más recientes sobre el tema que nos ocupa. Sin embargo, parece necesario ampliar los referentes teóricos utilizados, ya que la formación en valores implica considerar no sólo elementos de tipo cognitivo, sino también socioafectivos, didácticos y culturales.

En cuanto a lo metodológico, en 44 de los trabajos procesados se encontraron tanto coincidencias como alguna variedad en la utilización de instrumentos, enfoques y estrategias investigativas. En los siguientes párrafos se presentan estos datos.

La perspectiva de investigación documental se encontró en 15 de los estudios revisados. Dos se acotan al análisis de los libros de texto de primaria y secundaria (Zenil, Betancourt y Fernández, 2000 y Díaz Moll, 1998). Uno se dirige al análisis del programa de formación cívica y ética de secundaria (Romero, 2000) y otro a la revisión y propuestas para el programa de primaria (Alemán, 1993).

El resto abordan las siguientes temáticas: sistematización de experiencias de formación en valores (Barba, 1997), análisis de la Constitución Política y leyes secundarias que establecen el estudio de la educación cívica (Betancourt, 1999), análisis del problema de la formación valoral en el ámbito escolar para elaborar recomendaciones de política educativa (Latapí *et al.*, 1998), revisión de las prácticas de formación en valores en las escuelas particulares en México (Maggi y Espinosa, 1994), revisión histórica de al-

gunas orientaciones institucionales para la formación en valores (Meneses, 1999), valores y educación multicultural (Arriarán, 2001), cultura y educación cívica (Suzán Reed, 1997) y análisis de documentos axiológicos elaborados en México (Ribeiro, 2001), la educación moral y la laicidad (Latapí, 1999), investigación en valores (Schmelkes, 1998), investigación histórica sobre enseñanza moral (Walker, 2001).

De los estudios que se ubican como de corte etnográfico o que toman herramientas de la etnografía, como son las observaciones, las entrevistas a profundidad y/o las descripciones analíticas, encontramos nueve casos. Éstos indagaron aspectos referidos a los siguientes ámbitos: educación en valores para la democracia, nivel primaria (Molina y Alonso, 1998), el docente en la escuela primaria pública (Fierro *et al.*, 2001), formación de profesores (Ayala, 1998), democracia en la escuela primaria (Conde, 1997), interacciones entre alumnos y docentes en el CCH (Cerdeña, 1992), educación valoral en la escuela primaria (Cárdenas y Delgado, 2001; Barba Martín, 2001), alumnos y prácticas culturales (Saucedo, 1995) y docentes en el nivel bachillerato (López, 1995).

Seis de los 44 trabajos aplicaron cuestionarios semiestructurados o encuestas para el diagnóstico o evaluación de valores; en estos trabajos se partió de la selección de muestras. Con este tipo de instrumentos se obtuvo información de alumnos de nivel medio superior: (García Díaz, 2001); alumnas/os de escuelas normales (Mondragón y Reyes, 2001); alumnos y profesores que cursan o atienden los niveles de primaria y secundaria, así como padres de familia (Zúñiga *et al.*, 2001); profesores de primaria (Romeu, 1999) y estudiantes (Ríos y Vargas, 1998).

El sexto trabajo, de alcance nacional, combinó diversas técnicas para evaluar la efectividad de un programa formativo. El instrumento básico consistió en un cuestionario de 206 reactivos —que incluía dilemas y constructor— el cual se aplicó a una muestra probabilística de 10 mil 687 estudiantes de la educación profesional técnica de nivel medio superior. Sus respuestas se validaron con entrevistas semiestructuradas dirigidas a maestros, directores y administrativos de los planteles donde estudiaban los alumnos (Ahúja, Maggi y Muñoz, 2000).

En el marco del análisis e indagación del desarrollo del juicio moral en los niños y adolescentes, se encontraron cuatro trabajos. Uno de éstos aplicó la entrevista clínica semiestructurada a niños de 10 años de edad (Paniagua, 1999). Dos utilizaron la resolución de dilemas morales a alumnos de los tres grados de escuelas secundarias (Muñoz, 2001), y a niños de 2o, 4o y 6o de primaria (Huerta y Ezcurra, 1997). Otro estudio combinó la aplicación del cuestionario de tipo cuantitativo diseñado por James Rest

sobre dilemas morales, con entrevistas para el análisis de casos. Los participantes fueron estudiantes de los tres grados de secundaria y los tres de bachillerato (Barba, 2000b).

Del conjunto de estudios revisados, en ocho se utilizaron diversos instrumentos de investigación cualitativa. Uno aplicó el enfoque hermenéutico para analizar el valor justicia en el tercer ciclo de la escuela primaria (Barrón, 2000). Dos de los trabajos de este grupo dirigieron la indagación a jóvenes: uno analiza la utilidad de la Axiología formal, a través de la aplicación del inventario de valores Hartman-Cárdenas (Carrasco, 1998) y el otro combina la entrevista, el análisis de ensayos y escalas (Kepowicz y Ruiz Esparza, 2001).

Cuatro de estos ocho estudios se dirigieron al análisis del docente: uno expone el trabajo empírico obtenido mediante informes de prácticas, cuestionarios y entrevistas a estudiantes de escuela normal (Félix, 2000), otro aplicó entrevistas semiestructuradas a profesores del CCH y el Colegio de Bachilleres (Monroy y Díaz, 2001), mientras el tercero utiliza el análisis conceptual dinámico (Ribeiro, 1998). El cuarto estudio aplicó entrevistas sobre prácticas docentes (Lara-Barragán, 1994).

Sólo dos de los estudios utilizaron como metodología a la investigación participativa: el de formación de formadores de Eisenberg y Cuevas, 1999, y la evaluación de un proyecto educativo realizada por Garduño y Lorandi en 1992.

FORMACIÓN Y DESARROLLO MORAL EN LA ESCUELA

La escuela se reconoce como la instancia en la que se viven valores y en la que, de alguna manera, se forma en ellos (Latapí, 1998 y 1999; Schmelkes, 1999; Molina y Alonso, 1998; Walker, 2001; Barba, 2001; Conde 1998). Asimismo, la identificación de las posibilidades y limitaciones de las instituciones educativas aparece en otros estudios en los que el trabajo docente desempeña un papel importante (Molina y Alonso, 1998; Conde, 1998).

A pesar de las críticas a la función de la escuela como aparato ideológico de las clases dominantes y a la escasa efectividad mostrada en el cumplimiento de algunas sus tareas, se reconoce que ésta es un espacio formativo que puede contribuir a desarrollar y consolidar espacios de interacción, en los que se ejerciten situaciones pedagógicas favorables a la conformación de personas autónomas, críticas, solidarias, autorreguladoras y con profundos principios morales. Sin embargo, como plantean Schmelkes (1999) y

otros, para lograr éxito en este objetivo es necesario considerar que los procesos de formación valoral exigen intencionalidad, intensidad, continuidad y sistematicidad.

En el campo de los valores la continuidad no parece ser la constante. De 49 autores que se mencionaban en el estado de conocimiento de 1993, nueve años más tarde sólo cuatro reportan investigaciones sobre formación y desarrollo moral en la escuela. Esto nos indica la urgencia de fortalecer la capacidad investigativa en este campo, promoviendo la conformación de redes, el desarrollo de los investigadores y el mejoramiento de las condiciones institucionales de realización de los estudios, para indagar más y mejor sobre los diferentes procesos, interacciones, circunstancias y saberes que circulan en la escuela, prefigurando en el proceso aquello que aspiramos como ideal. No es posible, por ejemplo, que insistamos en la importancia del trabajo cooperativo y continuemos aislados: 69.4% de los trabajos reportados entre 1982-1992 y 70.6% de los identificados en nuestro campo son aportes individuales (cuadro 1).

CUADRO 1
FORMAS DE TRABAJO, SEGÚN MEDIO DE DIFUSIÓN
Y CANTIDAD DE AUTORES

Medio de difusión	Cantidad de autores								Total
	1982-1992				1993-2001				
	1	2	3	4 y +	1	2	3	4 y +	
Libro					5	1		3	9
Capítulo o apartado en libro o antología editada					14	4			18
Art. en revista extranjera									0
Art. en revista mexicana c/ reconocimiento científico					3				3
Art. en rev. mex. univers. o institucional especializada en educación de alcance local o nacional					7	1			8
Art. en revista mexicana de difusión especializada en educación distribuida comercialmente					1				1

Medio de difusión	Cantidad de autores								Total
	1982-1992				1993-2001				
	1	2	3	4 y +	1	2	3	4 y +	
Serie de doctos., folletos o cuadernos editados					4	2	1	1	8
Ponencia en memoria de congreso o seminario					2	2		2	6
Documento en la web									0
Informes y documentos multicopiados o de circulación restringida						1	1	1	3
Tesis					10				10
Otros/No clasificados					2				2
Totales	34	10	2	3	48	11	2	7	68
Porcentajes	69.4	20.4	4.1	6.1	70.6	16.2	2.9	10.3	100

Si se toma en cuenta la importante necesidad de recuperar la labor formativa de la escuela, favoreciendo el desarrollo de la capacidad de los alumnos y la comunidad educativa en general para elaborar juicios éticos basados en principios firmemente sostenidos y practicar los valores y comportamientos que la sociedad ha construido para crecer en humanidad y vivir mejor, de una manera más libre, justa y equitativa, enfrentaremos enormes retos. Algunos consideran que éstos incluyen un replanteamiento de la perspectiva de laicidad —que no compartimos— hasta la necesidad de cambios estructurales de la institución escolar y el sistema educativo en su conjunto (Latapí, 1999; Schmelkes, 1999).

Una preocupación constante en varios estudios es medir e incrementar el nivel de desarrollo moral de los alumnos. Un primer acercamiento a esta problemática la proporcionaron diez de los trabajos analizados, pero aún se desconoce mucho sobre los procesos de desarrollo de la personalidad moral en los diferentes niveles educativos.

El conocimiento sobre el desarrollo del juicio moral de los alumnos, desde la perspectiva cognitivo evolutiva, aparece tanto para primaria (Huerta y Ezcurra, 1997; Paniagua, 1999) como secundaria (Barba, 2001; Muñoz, 2001) y bachillerato (Barba, 2000a; Ahúja, Maggi y Muñoz, 2000). Sin embargo, no se encontró ninguna referencia sobre el nivel de preescolar, que, a partir de 2004, será obligatorio.

En el caso de los jóvenes se recurre también a estudios que permiten conocer sus opiniones y/o prioridades valorales (Saucedo, 1995; Valdez, 1997; González y Landa, 1997; García, 2001; Kepowicz, 2001).

De los resultados obtenidos en estos estudios destaca la identificación de los niveles en los que se encuentran los alumnos, según la teoría de Kohlberg. Algunos datos interesantes muestran, por ejemplo, que los de 6° no alcanzan mayoritariamente el estadio IV-IV de autonomía prosocial (Huerta y Ezcurra, 1997), mientras en secundaria el trabajo de Muñoz (2001) indica, entre otros datos sobre alumnos de Aguascalientes, que no se presentaron diferencias significativas entre los hombres y las mujeres de su muestra, y da cuenta de la ausencia de evidencias que permitan suponer un avance en el razonamiento de principios morales en el periodo entre los 11 y 18 años. Sin embargo, este mismo autor expresa que los alumnos de telesecundaria utilizaron el razonamiento de principios morales en un porcentaje superior en comparación con los de secundarias privadas y públicas, generales y técnicas.

En el caso de los estudiantes de bachillerato, Barba Casillas (2000a) expone la diversidad de caminos para el aprendizaje de los valores y de la socialización moral, en tanto las investigaciones sobre adolescentes (Valdéz, 1997; García, 2001) muestran otros aspectos relacionados con el género, como el que las mujeres aprecian más una serie de modos de comportarse y objetivos finales de la vida, e indican que las diferencias estadísticamente significativas no son en los valores en sí, sino en su jerarquización. Las mujeres manifestaron una preocupación e interés por prácticamente todos los valores.

Esta preponderancia femenina también se aprecia en el estudio de Ahúja, Maggi y Muñoz (2000), al constatar que hay una mayor proporción de mujeres que de hombres que muestran niveles altos de desarrollo moral, no discriminación, alto interés en la participación cívica, equidad en cuanto a género y alta o muy alta conciencia ecológica.

PRODUCCIÓN E IMPACTO DE LAS INVESTIGACIONES

Al abordar el estudio de una muestra de 37 documentos, encontramos que 24 corresponden al tipo de informe de investigación, 9 a la revisión temática conceptual, 1 es del tipo ensayo, 1 corresponde a una reseña y 2 a otros tipos. Estas cifras muestran un alto porcentaje (64.9%) referido al informe de investigación, mientras que 24.3% corresponde a revisión temática conceptual; el resto va desde 5.4% hasta 2.7 por ciento.

La forma de publicación del total de documentos identificados (68) registra 18 capítulos de libros, 10 tesis, 8 informes presentados en forma de folletos o cuadernos (editados), 7 artículos en revistas universitarias o institucionales especializadas en educación con alcances diversos —que generalmente no llegan más allá del ámbito local y regional— y 6 ponencias en seminarios o congresos. Sólo 4 trabajos aparecen en revistas nacionales con reconocimiento científico, 3 son informes o documentos de circulación restringida y 1 apareció en una revista especializada en educación de difusión comercial masiva.

Los años más prolíficos son 1998 y 2001, con 12 y 20 referencias respectivamente. Le siguen 1997 y 2000, con 7 trabajos cada uno, y 1999, con seis (cuadro 2).

CUADRO 2
DISTRIBUCIÓN DE LAS REFERENCIAS, SEGÚN MEDIO DE DIFUSIÓN Y
AÑO DE EDICIÓN

Medio de difusión	Año											Tot.
	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01	No det.	
Libro		1		1	1	1	2	2		1		9
Cap. o apartado en libro o antología editada								1	2	15		18
Art. en rev. ext.												0
Art. en rev. mex. c/ reconocimiento científico	1					3						4
Art. en rev. mex. univ. o inst. especializada en educación de alcance local o nacional					1		4	1	1			7
Art. en rev. mex. de difusión espec. en educ. distribuida comercialmente							1					1

(Continúa)

Medio de difusión	Año										Tot.	
	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01		No det.
Serie de doctos., folletos o cuadernos editados				1	1		1		3		2	8
Ponencia en memoria de congreso o seminario			2			3		1				6
Docto. en la web												0
Informes y doctos. multicopiados o de circulación restringida							2			1		3
Tesis	1	1		2			2	1	1	2		10
Otros/ No clasificados			1							1		2
Totales	2	2	3	4	3	7	12	6	7	20	2	68

Como se aprecia en el cuadro 2, la moda se concentra en 2001, donde la forma preferida de difusión es el capítulo de libro. Sin embargo, cabe aclarar que todas las referencias bajo esa modalidad aparecen en *una* obra (Hirsch, 2001), que concentra múltiples trabajos presentados originalmente como ponencias o en forma más extensa como investigaciones completas o tesis individuales. Esto revela un esfuerzo muy serio y útil de compilación por parte de una investigadora universitaria y su edición comercial asegura una mejor distribución, pero no significa que el “capítulo de libro” sea la modalidad preferida por los investigadores para difundir su trabajo.

Si excluimos estos trabajos y las 10 tesis de posgrado identificadas dentro de nuestro tema, la cantidad se reduce sustancialmente, pasando de 68 a 43, número que prácticamente duplica lo producido en el decenio anterior, pero que evidencia una muy baja productividad de los investigadores del campo. Significa que entre todos los investigadores de este tema específico generamos *anualmente* entre 1 y 3 reportes de investigación durante el periodo 1992 y 1996, y entre 5 y 10 trabajos entre 1997 y 2000.

Lo anterior también revela un pobre resultado del proceso de búsqueda, o una incapacidad para difundir nuestro trabajo en los medios cien-

tíficos más reconocidos. No encontramos ningún artículo en revistas extranjeras (habiendo acudido a una base internacional como IRESIE, entre otras), ubicamos sólo 3 referencias en un número monotemático de una de las revistas mexicanas reconocidas por la comunidad científica, y otros 4 en una revista especializada editada por una secretaría de educación estatal.¹⁴

No puede aducirse como excusa el que produzcamos para el gran público, pues se menciona apenas un artículo en una revista de difusión especializada en educación distribuida comercialmente. Tampoco que nuestro esfuerzo tarda en cristalizar, ya que en 10 años se publicaron sólo 9 libros y de éstos, dos son coordinaciones, uno corresponde a una edición institucional, y dos son obra de un mismo autor (cuadro 3).

CUADRO 3
DISTRIBUCIÓN DE LAS REFERENCIAS, SEGÚN CARACTERÍSTICA DEL EDITOR DEL DOCUMENTO

Medio de difusión	Editor del documento										Tot.
	1 <i>Ext</i>	2 <i>Ed.</i>	3 <i>C.I.</i>	4 <i>ONG</i>	5 <i>SEP</i>	6 <i>IES PP</i>	7 <i>IES PR</i>	8 <i>IE + ed.</i>	9 <i>IFE</i>	10 <i>No det.</i>	
Libro		1	2		1	2		3			9
Cap. o apartado en libro o antología editada		15			1	1	1				18
Art. en rev. extranj.											0
Art. en rev. mex. c/ reconocimiento científico			4								4
Art. en rev. mex. univer. o instituc. especializada en educación de alcance local o nacional				1	3	3					7

(Continúa)

¹⁴ Al revisar 31 documentos en los que se mencionaba claramente el tipo de usuario preferencial, ubicamos que 10 se dirigen a la “comunidad científica” y 8 están enfocados al público en general; 5 están dirigidos a maestros y estudiantes, 4 pueden ser utilizados en la toma de decisiones gubernamentales y otros 4 a dos o más de los destinatarios anteriores. Según esto, prevalecen como principal destinatario la comunidad científica con 32.3% y el público en general con 25.8%. El resto de los destinatarios aparece con porcentajes menores a 12.9 por ciento.

Medio de difusión	Editor del documento										Tot.
	1 <i>Ext</i>	2 <i>Ed.</i>	3 <i>C.I.</i>	4 <i>ONG</i>	5 <i>SEP</i>	6 <i>IES PP</i>	7 <i>IES PR</i>	8 <i>IE + ed.</i>	9 <i>IFE</i>	10 <i>No det.</i>	
Art. en rev. mex.de difusión especializa- da en educ. distribui- da comercialmente			1								1
Serie de doctos., folletos o cuader- nos editados					1	1		1	4	1	8
Ponencia en memo- ria de congreso o seminario	1		4			1					6
Docto. en la web											0
Informes y doctos. multicopiados o de circulación restringida					2		1				3
Tesis						9	1				10
Otros/ No clasificados	1								1		2
Totales	2	16	11	1	8	17	3	4	5	1	68

Referencias:

1. Organismo, editorial o gobierno extranjero
2. Editorial comercial
3. Centro de investigación privado o consejo científico no gubernamental
4. Organización gremial o no gubernamental
5. Secretaría o dependencia de educación pública federal o estatal
6. Institución de educación superior pública
7. Institución de educación superior privada
8. Institución educativa en convenio con editorial comercial
9. Instituto Federal Electoral
10. No determinado

Nos gustaría pensar que estamos muy ocupados generando materiales didácticos o realizando prácticas de intervención, pero no parece ser la generalidad. A nivel de hipótesis, más bien parece que éste es un campo — el de los valores— y un tema —el de la formación y el desarrollo moral en la escuela— todavía emergente, donde existen tres tipos de practicantes:

unos, que tienen una formación fundamentalmente filosófica que les proporciona un fuerte sustento teórico y conceptual para realizar investigaciones serias y profundas; otros son investigadores con formación diversa que tienen otras preocupaciones y hacen incursiones esporádicas en el campo; y un tercer grupo, muy promisorio, conformado fundamentalmente por filósofos, pedagogos y educadores que adoptan la temática como motivo de tesis y continúan profundizando en el campo.

Lo anterior podría explicar las fortalezas y limitaciones de los aportes. El análisis de una muestra no probabilística, conformada por los documentos a la mano al momento de redactar este informe, nos señala que 18 de 22 informes (81.8%) aportan explicaciones e interpretaciones, pero 14 de 18 (77.8%) sólo se limitan a sistematizar información y únicamente la mitad (10 de 20) hacen propuestas. Los aportes de tipo metodológico —en términos de incorporación de innovaciones en métodos o técnicas de investigación— se aprecian en 5 de 21 casos (23.8%) y no encontramos aportes conceptuales en 20 de los 22 documentos muestreados.

CONCLUSIONES, HALLAZGOS Y RECOMENDACIONES

El esclarecimiento, formación y desarrollo moral en la escuela es un tema que en mayor o menor medida ha sido parte recurrente en las propuestas de política educativa, pues la escuela constituye una instancia de socialización privilegiada a través de la cual quienes tienen el poder de decidir sobre sus contenidos expresan su visión de las demandas sociales, determinando qué aprender, cómo hacerlo y con qué objetivos. Así, saber qué ocurre en ella es una necesidad fundamental para hacer transparente los procesos formativos e incidir en la creación de espacios y condiciones que permitan la formación en aquellos ámbitos que la sociedad considera importantes, como son los valores y el comportamiento cívico.

La incorporación de la asignatura de educación cívica en primaria (1993) y de formación cívica y ética en los planes y programas de secundaria (1999), así como las de valores en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica en el nivel medio superior (1997), expresan los esfuerzos más recientes del sistema educativo por dar continuidad y congruencia a la formación en este plano. La incorporación del tema valoral en el currículo formal favorece la intencionalidad formativa y permite la evaluación de sus resultados, posibilitando el surgimiento de propuestas alternativas que modifiquen o enriquezcan las existentes, ya que la inclusión de una asignatura no garantiza que se tengan repercusiones importantes sobre

todo cuando existen otros actores que llegan a contrarrestar la labor educativa de la escuela y generan un currículum oculto.

Lo anterior podría explicar los intentos por sistematizar el conocimiento en torno a la manera en que este proceso se desarrolla en la escuela y el surgimiento de variadas propuestas formativas. La amplísima gama de trabajos identificados indican que en la última década se ha incrementado la preocupación por el tema de los valores. Por desgracia, este incremento parece responder a una coyuntura de crisis, donde las dificultades económicas y los cambios de paradigmas ofrecen retos que no siempre pueden resolverse desde el medio educativo. Del mismo modo, las tribunas utilizadas por los investigadores todavía no alcanzan los niveles de acreditación académica ni la difusión que se requiere, por lo que deberemos fortalecer las acciones en estos ámbitos.

Queda claro que ésta no es una labor que pueda realizarse aisladamente y deberemos apoyarnos especialmente en los grupos sociales y del medio escolar más directamente interesados en la formación y el desarrollo moral, procurando romper con estereotipos y desconfianzas que poco aportan al desarrollo de una conciencia cívica y ética.

Sectores representativos del magisterio del Estado de México, por ejemplo, evalúan con un alto grado de confianza a la familia, la escuela y las iglesias. También aprecian al ejército y los medios de comunicación, pero desconfían de los partidos políticos, sus representantes ante el Congreso y, al menos al momento de realizarse el estudio, del Presidente de la República. No consideran prioritarios los valores relativos a la democracia, el medio ambiente y el sexo, pues en su jerarquía de valores están: “primero la familia, luego la amistad y enseguida el trabajo...” (Mondragón y Reyes, 2001).

Investigaciones de carácter nacional han demostrado que los factores de éxito en la implantación de un programa de formación de valores tienen que ver con la pertinencia de la incorporación de la materia a la currícula; el cuidado aplicado al diseño e instrumentación; la calidad y oportunidad de los materiales didácticos; el interés, la vocación y la capacitación específica de los maestros; y el apoyo e impulso de las autoridades institucionales (Ahúja, Maggi y Muñoz, 2000). Para autores como Fierro y otros (2001), resulta evidente la necesidad de atender al desarrollo de la formación moral de los docentes, pues su actuación en este campo está ligada no sólo con sus intereses y rasgos de personalidad, sino también con las oportunidades recibidas. En este sentido, son preocupantes los resultados de investigaciones realizadas en algunos estados que manifiestan una débil identidad de la función docente, una formación ética como un buen deseo y profesores que no siempre están atentos a los problemas valorales que se presentan en

el aula y en la sociedad, por lo que la pretensión de formar en el estudiante una conciencia y un pensamiento crítico sobre la sociedad, difícilmente se logra (Muñoz, 2001).

En conclusión, al interés por que la escuela promueva y apoye la formación valoral ha de sumarse la certeza de que ésta es una tarea posible y de que el magisterio se preocupa por esa labor. En este sentido la formación valoral implica una reorientación de la formación inicial del profesorado, de su profesionalización y de su educación continua; así como de su participación social (Barba, 2000).

Por otro lado, la innovación pedagógica no se incorpora a las escuelas de manera mecánica, sino que se requiere de un proceso de culturización y de determinadas condiciones pedagógicas (Barba Martín, 2001). Tenemos que comprender que la escuela, por sí sola, no puede responsabilizarse de una formación integral en competencia con los monopolios del discurso informativo y comunicacional. Así pues, deberemos reforzar el diálogo escuela-familia, aprovechando la normatividad disponible, que da pie para potenciar una nueva relación con la comunidad educativa, la cual debería extenderse de las escuelas a los hogares y a la sociedad civil (Maggi y Espinosa, 1994).

De acuerdo con Latapí, se requiere adoptar una laicidad “abierta” que vaya más allá de la simple omisión de toda doctrina religiosa en la escuela; la enseñanza debe manifestar una actitud de respeto hacia todas las religiones y atender con particular esmero la formación de los alumnos (Latapí, 1999).

Investigadores muy reconocidos han recomendado a la Secretaría de Educación Pública definir mejor la normatividad del Estado con respecto a la educación en valores y, en general, la ubicación de la educación valoral en las políticas educativas con el fin de que se privilegie el desarrollo autónomo del sujeto. Esto significa definir orientaciones pedagógicas que se dirijan a ampliar la relación de la escuela con otros ámbitos, precisar las funciones del maestro y trabajar en torno a la evaluación. En particular, importa que el maestro reconozca su responsabilidad en la formación integral del alumno y la suya propia, que incluye el aprender conocimientos, desarrollar habilidades y esclarecer, asumir y desarrollar valores (Latapí *et al.*, 1998).

En general, es necesario recuperar los principios de la ética racional que dirigen las conductas colectivas en el orden público, asumiendo los consensos contemporáneos sobre aspectos como el respeto a la vida, a los derechos humanos, al ambiente, a la integridad, al buen nombre y a los bienes de los seres humanos (Meneses, 1999).

La formación de valores, finalmente, “implica asumir una perspectiva tanto social como personal, ya que debe orientarse a facilitar la convivencia en sociedades plurales y democráticas, donde los aspectos morales deben dilucidarse en un ambiente de libertad y respeto absoluto a la dignidad de las personas” (Maggi, 1997).

CAPÍTULO 4

FORMACIÓN CÍVICA EN MÉXICO: 1990-2001

Medardo Tapia Uribe (coordinador)¹⁵
Leticia Barba Martín, Aurora Elizondo
y Ana Corina Fernández

INTRODUCCIÓN

El panorama que presenta el estado de conocimiento de la investigación educativa sobre la formación valoral es producto importante de la transición política histórica que ha vivido México las últimas décadas y que ha tenido su desenlace en el fin de régimen, simbólicamente señalado con el triunfo de la oposición en las elecciones del 2 de julio de 2000, el triunfo de Vicente Fox y la derrota del Partido Revolucionario Institucional en las elecciones presidenciales. Esta es una de las razones por las que los problemas de formación ciudadana se han hecho casi iguales a los de la formación democrática.

La definición fuertemente política del problema de la educación en valores ciudadanos ha conducido al estudio del papel del Estado en la formación ciudadana, enfoque compensado con el papel formativo que tienen

¹⁵ Medardo Tapia Uribe (coordinador), CRIM-UNAM; Leticia Barba Martín, CESU-UNAM; Aurora Elizondo, UPN-Ajusco; Ana Corina Fernández, UPN-Ajusco. Con la colaboración de Gabriela Carreño Murillo, Verónica Medrano Camacho, Alejandro Carmona León, Tania Arce Castillo, Luz María Romero, Ivonne López Arriaga, Verónica Parra Morales, Gisel Pérez Muñoz y Mara Rosales Valdez.

las movilizaciones ciudadanas y otros escenarios sociales, incluso, las relaciones de género o aquellos que han sido considerados como espacios de la vida privada, como la familia, que escapan al espacio público, el espacio por excelencia de la formación ciudadana.

El concepto de ciudadanía requiere de una redefinición ya que el papel mismo del Estado ha sufrido importantes cambios. Paralelamente, el papel de la escuela en la formación del ciudadano también debe ser replanteado ya que si bien la educación pública ha sido el espacio asignado a la acción del Estado, han aparecido otros de importancia considerable en la sociedad civil, como los movimientos ciudadanos y las ONG.

Hoy mismo están emergiendo nuevas formas de mexicanidad y de ciudadanía que demandarán la redefinición del concepto mismo de ciudadanía y de educación cívica. Esto exige también un replanteamiento del papel mismo de la escuela pública. Las prácticas escolares en materia de formación cívica requieren de un intercambio con los espacios informales de la vida pública y sus prácticas; al mismo tiempo, la escuela debe constituirse en un ámbito en el que se redefinan los contenidos de ciudadanía y de formación.

Existe una carencia de reflexión sobre los problemas de ciudadanía y educación cívica. La ausencia de una teoría sobre ciudadanía deriva en una ausencia de teoría sobre educación ciudadana. Podemos decir que nuestro déficit democrático no sólo es político y cultural sino también reflexivo y, por lo tanto, de producción teórica que se aproxime a un concepto renovado de ciudadanía y de formación ciudadana.

La educación cívica es concomitante a la construcción del Estado-educador. Su momento fundacional se formaliza con la Ley de Educación Primaria de 1908, de la que se desprende el llamado “civismo constitucional”, como el referente “duro” de la educación cívica.

A partir de aquí, se pueden reconocer otros momentos en el desarrollo y la orientación hacia la ciudadanía nacional y de la educación cívica en el sistema educativo mexicano: “el civismo constitucionalista”, basado en el conocimiento de las leyes, pasando por un momento de reconfiguración en el que se da un sentido fuertemente social de la ciudadanía; luego, bajo la política de la unidad nacional, que enfatiza el enfoque nacionalista del civismo, el cual tiene un arraigo tal que perdura hasta nuestros días.

Este es el contexto en el cual se formula el estado de conocimiento sobre formación cívica en México de 1990 a 2001. El grupo de educación cívica ha examinado 93 referencias bibliográficas de las cuales 10 son tesis, 15 artículos de revistas especializadas, 50 libros y 16 capítulos de libros.

CONDICIONES INSTITUCIONALES DE INVESTIGACIÓN SOBRE FORMACIÓN CÍVICA

La mayor parte de investigación sobre este tema se realiza en la UNAM, 31% de las publicaciones, seguida por el IFE, con 14.4% y la UPN con 14%. Esto indica la presencia de líneas de investigación sobre el tema en estas universidades; lo mismo que la desarrollada en el IFE, como parte de su tarea de organización electoral y formación cívica. En el resto de la investigación sobre formación cívica producida en esta década, aunque algunas con una sola investigación, destacan las contribuciones de organismos no gubernamentales —el CEE, Civitas, CIDAC—, así como, la producción de las instituciones académicas privadas, que contribuyeron con casi 20% de la investigación; entre ellas sobresalen la UIA y la UDLA.

Las instituciones académicas públicas contribuyeron en total con 68% de las investigaciones sobre formación cívica de 1990 a 2001. Entre éstas son los centros de investigación del país los que más han producido —43%—, seguidos por el trabajo de facultades o escuelas de educación superior y de posgrado —33%—, instituciones gubernamentales —11%— y organismos no gubernamentales —7 por ciento—.

La gran mayoría de las investigaciones en este campo ha sido institucional y, en esa medida, ha respondido a una solicitud expresa —45.2—; otra parte ha sido por inquietud personal —40%— y el financiamiento en 78% ha sido principalmente público.

La educación básica ha sido la más investigada y la media superior la menos examinada, siendo los estudiantes y los maestros los sujetos más consultados, aunque también se ha recurrido a otros ciudadanos, como campesinos, habitantes urbano-populares, obreros y pueblos indígenas.

A pesar de que la formación cívica ha sido el objeto de este campo de la investigación educativa, no han sido el aula ni la escuela los contextos más investigados, sino el sistema educativo o el sistema político y la comunidad misma. Probablemente por estas razones, la mayoría de las investigaciones sobre formación cívica de esta última década tienen un enfoque de carácter nacional.

ENFOQUES TEMÁTICOS Y CONCEPTUALES

Los enfoques de los trabajos sobre educación cívica se han dividido en cuatro rubros: *a)* educación cívica en la perspectiva del sistema educativo nacional; *b)* la educación cívica desde la perspectiva de la sociedad civil; *c)*

estudios sobre democracia, ciudadanía y procesos electorales y *d*) la formación cívica como cultura política.

En nuestra revisión, observamos que es notable la ausencia o una producción limitada de trabajos sobre educación cívica en los siguientes temas:

- 1) Análisis curriculares a profundidad, particularmente en cuanto a la transversalidad del tema de valores cívicos.
- 2) Propuestas de construcción de nuevos modelos educativos. Estudio de los diversos enfoques: socialización, sistematización de experiencias educativas.
- 3) Análisis históricos sistemáticos e integrados.
- 4) Estudios de diagnóstico y propuestas integrales sobre la práctica educativa.
- 5) Debates filosófico-pedagógicos de aspectos controvertidos sobre: comunitarismo-liberalismo, valores de justicia, tolerancia, la felicidad, la participación, así como la implicación ética y moral en la enseñanza del civismo.
- 6) Diagnósticos actualizados sobre los procesos de politización de los niños mexicanos, así como análisis de la cultura cívica y la cultura política relacionados con la educación y la escuela.

Educación cívica en la perspectiva del sistema educativo nacional

La escuela parece haber entrado en un proceso de deterioro como agente socializador y como constructora social frente al embate de los medios de comunicación y los cambios políticos que vivimos. Paradójicamente, se le sigue otorgando la misión de construir conciencias y de formar ciudadanos.

En su origen la educación cívica fue pensada desde el liberalismo, dándole estatuto legal en la época de la Restauración de la República, marcando con ello un sentido que ha influido hasta las mismas prácticas escolares en nuestros días en los procesos de socialización y de formación del carácter y de las virtudes cívicas.

Se reconoce también que la educación cívica en la escuela pública está ligada a la aspiración por la democracia, aunque en sus prácticas hayan sido contradictorias en este sentido. Esta adhesión de la educación cívica a la construcción y difusión del Estado-nación fue concebida como los referentes “duros” para la construcción de la identidad nacional. La fragmenta-

ción de estos referentes ha dado lugar a una crisis y a una multiplicación de identidades, así como a la pérdida de sentidos aglutinantes en lo social y en lo público, con la consecuente necesidad de replantear tanto la educación cívica como el papel mismo de la escuela.

Una nueva perspectiva de la educación cívica en México tendría que considerar nuevos desafíos en este inédito contexto de la realidad social, económica y política. En consecuencia, hoy la escuela requiere de una redefinición de sus contenidos socializadores y en ese contexto, la educación cívica tendrá que ser entendida como un “tema transversal”, más allá de su acepción como organización curricular, en el sentido de constituir un contenido problematizador abierto, que articule los contenidos universales y los contextuales; que acorte la distancia entre el conocimiento y el pensamiento; que atraviese no sólo los espacios curriculares sino también la vida escolar cotidiana en su conjunto, como espacio de construcción de formas de convivencia tolerantes, democráticas y participativas, que puedan generar aprecio por un orden social democrático.

Esta necesidad de una cultura ético-cívica que vaya más allá de los espacios escolares, le exige a la escuela romper con su aislamiento institucional para trabajar más de cerca con la familia, los medios de comunicación y otros agentes educadores, así como repensar los vínculos entre lo público y lo privado, lo ético y lo cívico. La escuela requiere también ser sensible y receptiva a los aciertos y a las experiencias de la sociedad en materia del establecimiento de prácticas y aspiraciones democráticas.

Desde esta perspectiva, en la educación cívica tendrían que considerarse tres dimensiones: la primera alude a la necesidad de crear condiciones que orienten y fortalezcan la constitución de sujetos sociales. La segunda, se refiere a la necesidad de dotar a estos sujetos sociales de referentes normativos y jurídicos, no separados de una tercera dimensión, que sería la ética, entendida como la capacidad de reflexión que oriente los modos de relación del sujeto consigo mismo y con los demás. Todo ello tendría que desembocar en aprendizajes contextuales que posibiliten un ejercicio ciudadano participativo mediante el uso del diálogo, la deliberación y el debate, necesarios para el establecimiento de acuerdos.

De las temáticas referidas al papel de la escuela para la formación ciudadana, la formación de sujetos sociales y para la democracia, la que se aborda con mayor frecuencia y rigor es la educación para la democracia. Existen trabajos de investigación que representan una verdadera aportación al campo y, sobre todo, que apuntan a la transformación de la escuela y a las prácticas educativas. Son trabajos empíricos con referentes teóricos sólidos.

Sobre la temática específica de educación ciudadana en la escuela no se encuentra suficiente material y el que existe, se queda más en la clarificación de conceptos y no llega a las prácticas educativas escolares.

Por lo que toca a los análisis curriculares, son pocos y los que existen, son más bien descriptivos. Entre el material analizado sólo se encontró uno que hace un análisis fundamentado, congruente y propositivo referido a la asignatura de “educación cívica y ética de secundaria”. Sin embargo, su publicación es breve, requiriendo un mayor desarrollo.

Casi todos los trabajos que abordan el tema de la educación cívica intentan partir de una crítica a la escuela tradicional, lográndolo en diferentes niveles de profundidad. Sin embargo no existen, en el material analizado, trabajos que aborden directamente los diagnósticos referidos.

La educación cívica desde la perspectiva de la sociedad civil

La educación no formal en materia de formación ciudadana se ha constituido en una verdadera alternativa con respecto de lo que sería la educación cívica escolarizada tradicional (Centro de Estudios Educativos, 1997). Las prácticas de participación ciudadana, en franca oposición con las que se derivan del Estado educador, plantean categorías como la libertad, la democracia, la voluntad colectiva, la reflexión, la concientización, el sujeto colectivo y otras. Aunque se reconoce que en ciertas prácticas se ha podido llegar a la radicalización al no tomar en cuenta el ámbito legal y la democracia formal.

La fuerza de la educación cívica no escolarizada parte de una premisa tradicional: la ciudadanía se aprende viviéndola y ésta sólo se da en el ámbito público y, más bien, como democracia representativa. Tradicionalmente los impulsores de esta educación cívica no formal han sido los proyectos para la participación y la democracia y los organismos promotores de los derechos humanos y la paz, como Amnistía Internacional, la Asociación Mexicana de las Naciones Unidas, otras organizaciones no gubernamentales, así como también algunas creadas para la participación social y política de ciertos sectores de la Iglesia católica, como las Comunidades Eclesiales de Base. Algunas instituciones que realizan investigación aplicada, como el Centro de Estudios Ecuménicos, han producido estudios con un interés religioso comprometido social y políticamente.

En el terreno de la investigación educativa, el CEE ha realizado investigaciones con enfoque de educación popular alrededor de un sujeto colectivo, como formas de la sociedad civil organizada, entre las que se cuentan los movimientos sociales. De la misma manera, lo han hecho otras instituciones, como la UAM-Xochimilco y el IIS-UNAM.

Las prácticas educativas no formales sobre el ejercicio ciudadano, promovidas por estas instituciones y organizaciones ciudadanas, están encaminadas en tres sentidos (CEE, 1997):

- a) favorecer la reflexión y toma de conciencia de la realidad para incidir en su transformación a través de la participación organizada de los sujetos colectivos;
- b) reivindicar los derechos humanos y
- c) favorecer la organización popular como principio de participación y de lucha.

Más recientemente encontramos los esfuerzos en relación con la participación electoral, como los realizados por el IFE, a través de las “Campanas de observación electoral”, que ha realizado en cooperación con otros organismos como Alianza Cívica, el Frente Cívico Familiar y otros.

El IFE es un organismo público autónomo cuya función es la de organizar las elecciones federales y contribuir a la formación de ciudadanos aptos para vivir en democracia. A fin de sustentar estos planes de educación cívica el IFE se ha dado a la tarea de realizar estudios, investigaciones, diagnósticos, evaluaciones, análisis comparativos y actividades de capacitación y difusión. Muchos de estos trabajos se han llevado a cabo de manera conjunta con instituciones de educación superior y con diversos centros de investigación.

De los 22 estudios analizados, la gran mayoría fueron realizados entre 1998 y 2000. Esta concentración de trabajos realizados en esos tres años obedece, en buena parte, a la necesidad de contar con elementos para el diseño de campañas de promoción del voto, de participación en diversas experiencias cívicas que acompañaron y fortalecieron el proceso electoral del año 2000. Poco más de la mitad de los estudios mencionados fueron realizados por personal del mismo Instituto. Los restantes se llevaron a cabo por otras instituciones a solicitud del IFE; entre las participantes cabe mencionar al CEE, El Colegio de México, la UNAM, la UPN, FLACSO y el CIESAS.

Los objetos de trabajo de estas investigaciones pueden ser agrupados en tres líneas:

- a) Las formas de capacitación electoral, la organización misma de las elecciones, la promoción del voto razonado y la erradicación de prácticas de manipulación del mismo; así como la promoción de una difusión

objetiva y veraz de los procesos electorales por parte de los medios de comunicación.

- b) El análisis de la cultura política de la ciudadanía mediante tres estudios de representaciones sociales y nociones vinculadas con las concepciones políticas de los mexicanos.
- c) El estado de la educación cívica en México, así como análisis de materiales didácticos, programas de estudio y programas de televisión educativa.

Los procesos electorales en zonas indígenas, particularmente en los Altos de Chiapas, fueron objeto de tres estudios que develan los obstáculos que representa el arraigo de la democracia en este tipo de demarcaciones: ya sea por la pobreza, la dispersión geográfica, el analfabetismo, la militarización y el arraigo de prácticas autoritarias en los estilos de organización social imperantes.

Si bien sólo 6 de estos estudios se pueden considerar como explícitamente referidos a procesos educativos tanto en espacios formales como no formales, otros apuntan de manera indirecta al análisis de procesos que inciden en la conformación de una cultura política.

Estudios sobre democracia, ciudadanía y procesos electorales

En este rubro se analizaron 13 libros, 1 tesis de doctorado y 5 artículos. La mayor parte de los trabajos sobre democracia, ciudadanía y procesos electorales fueron hechos desde una visión socio-política y se dirigen a la construcción de nuevos paradigmas, categorías sociales o conceptos; algunos abordan la parte teórica, pero la mayoría combina los estudios de caso con la teoría. En los trabajos revisados destaca la importancia que tiene la participación ciudadana en los procesos democráticos.

La democracia ha sido trabajada bajo distintas perspectivas. Se advierte una noción que ha tomado varios significados en el transcurrir histórico. En el estudio realizado por Elizondo y cols. (2000) se sostiene, siguiendo a Norberto Bobbio, que la democracia se ha entendido siempre como un método o un conjunto de reglas procesuales para la construcción del gobierno y para la formación de las decisiones políticas (es decir de las decisiones vinculantes para toda la comunidad) más que como una determinada ideología. Con base en esta premisa se reconoce una preocupación por identificar el sentido que la noción de democracia toma en las distintas prácticas socioculturales (Flores y Meyenberg, 2000; Elizondo y cols.,

2000). En forma paralela, Silvia Conde (1997) llama a buscar mecanismos de inserción de principios y conceptos, haciendo una diferencia entre pensar la escuela desde la democracia y pensar la democracia desde la escuela.

Estos estudios han encontrado que en el país prevalece una tendencia más republicana, en tanto que predominan valores tales como igualdad, justicia y solidaridad sobre valores como libertad, tolerancia y responsabilidad. Esta tendencia, entretejida con las formas específicas en que se ha construido la sociedad mexicana, se articula de manera contradictoria con tendencias corporativas y clientelares, en las que la lógica de lo familiar, con una figura central en el ejercicio del poder y una eufemización de la relación laboral, se articula exclusivamente como vínculo del orden afectivo (Elizondo y cols., 2000).

En este contexto, se ha señalado la necesidad de construir el concepto de democracia que se habrá de sostener como ideal a alcanzar, con base en tres premisas: constitucionalidad, sociedad civil y economía de mercado (Patrick, 1997); así como la necesidad de considerar el debate contemporáneo entre la tendencia liberal y la republicana, que resulta en la propuesta de la democracia radical (Elizondo y cols., 2000). Bajo esta perspectiva, la tensión entre libertad individual y bien común debe pensarse no como una opción a elegir, sino como una tensión a reconocer.

En los estudios revisados se encuentra también la necesidad de poner en la mesa del debate el lugar que han tomado las dimensiones procesual y sustantiva de la democracia, ya que el tema del voto y los procesos electorales pareciera reducir la noción de democracia a su dimensión estrictamente procesual. Frente a este debate, se han ofrecido una serie de argumentaciones con base en las cuales se puede reconocer que el tema del voto aquí implica la dimensión sustantiva.

Estos argumentos son resultado de una situación contradictoria: en la percepción de los sujetos, la participación política es un referente central para pensar la democracia, sin embargo, se observa poca disposición a actividades prácticas más activas —situación que puede deberse a los procesos de coacción, compra del voto y desconfianza a los procesos electorales— (Flores y Meyenberg, 2000). Los datos obtenidos en la Encuesta Nacional sobre Cultura de la Legalidad, 1998, ilustran esta situación: “los mexicanos no creen en la justicia (59%); es más conveniente arreglarse con las autoridades que obedecer las leyes (39%) y violar la ley no es tan terrible, lo malo es ser sorprendido por las autoridades (32%)”. La imagen de las instituciones públicas no es más alentadora, pues los encuestados afirmaron “que para subir en el gobierno se requiere ser muy corrupto (43%), que un político pobre es un pobre político (38%) y que ayudarían a

parientes y amigos si tuvieran un alto puesto en el gobierno (52%)” (Alducín, 1998:7).

Bajo esta premisa, Elizondo y cols. (2000) señalan que cobra fuerza la tesis de Woldenberg (1999) sobre la necesidad de crear una realidad política nueva, en donde la pieza electoral debe engranarse al hacer cotidiano para permitir que emerja la pluralidad política del país y romper con la vivencia del “candidato predestinado” para modificar nuestras formas de relacionarnos con la ley y los mecanismos de conformación de la clase política para que estos procesos adquieran un nuevo sentido ético político.

Se puede identificar en este rubro específico una fuerte preocupación por encontrar mecanismos que hagan posible el devolver credibilidad a la acción del sujeto y de las instituciones, buscando extender este tipo de prácticas a otras esferas de la sociedad civil.

Hay coincidencia en la necesidad de pensar en “una nueva ciudadanía” que emerja no sólo de las instituciones sino como resultado del trabajo conjunto de la sociedad y las instituciones. Esta premisa hace necesario considerar la noción de ciudadanía desde sus dimensiones jurídica, social, política y económica (Arredondo, 1997; López, 2000; Elizondo y cols., 2000). Este análisis se ve enriquecido por la necesidad, sostiene Florinda Riquer, de pensar la conformación de la ciudadanía a través de nociones tales como coacciones disciplinarias, sobre todo si se reconoce la necesidad de pensar a la ciudadanía como una forma de identidad más, entre muchas otras posibles, como la de género y otras referidas a la diferencia y a la diversidad.

La apertura de las posibles identidades y su lugar en la esfera pública abre la discusión en torno a la distinción establecida entre lo público y lo privado y obliga a una reconstrucción-redefinición de la tríada espacio público-ciudadanía-esfera política (Quiroga, H en Peschard, 1996). Tríada que pone en discusión el lugar de los niños y jóvenes en la esfera de lo público.

Bajo esta perspectiva se abre también la discusión de la noción de ciudadanía frente a la aldea global y sociedades pluriculturales (Uvalle, en Peschard, 1996), así como la noción de ciudadanía sobre los retos que la pobreza representa para la educación pública y la ciudadanía como identidad y como virtud cívica (Torres, 1998); reconociendo que las nociones de nacionalismo y modernidad se presentan como contradictorias y poniendo en discusión la noción de estados plurinacionales y ciudadanías “fronterizas”, en donde nos vemos obligados a incorporar al debate temáticas tales como descentralización política, ciudadanía participativa y problemática de la exclusión social, ética política e identidad ciudadana (Requejo en Peschard, 1996; Torres, 1998).

La formación cívica como cultura política

La revisión del campo de la cultura política y formación cívica consta de 27 trabajos: 7 libros, 8 artículos, 11 capítulos de libros y 1 tesis de maestría.

Una buena parte de los trabajos de investigación sobre educación cívica se hacen desde el campo de la política y dirigen su esfuerzo a clarificar conceptos básicos, tales como: ciudadanía, participación ciudadana, el ciudadano como sujeto de derechos y de obligaciones. Algunos se proponen realizar un estado de conocimiento de los diversos enfoques de la educación cívica; otros sólo examinan la participación. Pocos de ellos tienen un sustento en la historia de la educación de nuestro país y en su contexto político-cultural, además, son escasos los intentos de estudios comparativos en este sentido.

Las investigaciones desde el campo de la política utilizan frecuentemente el concepto de cultura política para el estudio y comprensión de diversos problemas de participación política de los mexicanos; entre ellos muy frecuentemente también refieren o examinan a la educación cívica. Según Krotz (1996:17) uno de los nombres más antiguos asignados a la cultura política es el de “identidad nacional”, también estereotipado como carácter nacional, discutido durante los años veinte y, posteriormente, durante tres décadas como el nacionalismo mexicano. Desde el campo de la política, la educación cívica se trata como uno de los mecanismos sociales mediante los cuales se puede construir esa cultura política, aunque se advierte, desde este campo disciplinal, que “las graves deficiencias de la educación” impiden la construcción escolarizada de la cultura cívica, dejando la construcción de ésta a los sujetos en la vida y prácticas cotidianas (Alonso, 1994:15).

La definición de la educación cívica como parte de los procesos de socialización cotidianos que no forman parte de un currículum escolarizado ha sido estudiado en esta misma década de manera más rigurosa por especialistas de la educación (Carlos Muñoz Izquierdo y Maura Rubio, 1993; Leticia Barba, 2001). Barba nos precisa que en el debate sobre la educación cívica participan la filosofía moral, la política contemporánea, la psicología del desarrollo moral y la pedagogía. Además, que el punto central del debate es el “carácter formal, universal” que debe tomar la educación ético-cívica o su carácter particular y concreto.

En este marco es que se encuentran planteadas las tensiones de concebir a la educación cívica como un proceso de socialización funcional o como uno de desarrollo moral y del conocimiento crítico constructivista. Esta tensión tiene orígenes históricos muy profundos en la humanidad que

ha conducido a pensar la educación cívica como objeto de la esfera pública y del Estado, dirigida a formar al ciudadano, así como a considerar a la moral como objeto de formación de la comunidad y la esfera privada. Sin embargo, existe una fuerte tendencia a unir ambos tipos de formación, pues la dimensión moral de la formación cívica no ha sido relegada por el Estado mexicano, por el contrario, la educación ofrecida por éste, en la práctica, ha hecho énfasis en la obediencia ciudadana y la disciplina, bajo la aspiración de inculcar lealtad, identidad, igualdad y unidad nacional.

Una conclusión inicial de Barba (2001) es que la concepción de la formación del ciudadano debe ser integral e incluir la del hombre, que concilie lo individual y lo universal, que construya sentidos de pertenencia nacional y comunitaria, más como capacidades de diálogo y comunicación que como contenidos y normas morales.

Sin embargo, la gran mayoría de los estudios de esta década que examinan la relación entre cultura política y educación cívica han sido desarrollados desde el campo de la política. Desafortunadamente casi ninguno de estos estudios ofrecen una definición de cultura política. Esa definición es importante precizarla porque nos permite comprender qué clase de articulación se propone desde el campo de la política entre el concepto de cultura política y la educación cívica escolarizada. Fue necesario acudir a obras en donde se discute rigurosamente el concepto de cultura política (Krotz, 1996; Peschard, 1996), aunque no se debata centralmente la educación cívica.

Una de las conclusiones más importantes en estas obras establece que el uso del concepto de cultura política ha permitido reorientar el análisis: de los sistemas políticos hacia los actores políticos; de las dimensiones cognitivas y racional evaluativa hacia las subjetivas, afectivas, valorativas; así como hacia las aspiraciones, sueños e imágenes de los actores políticos en este campo (Krotz, 1996). Estas dimensiones de la cultura política son más importantes de lo que pudiéramos pensar; los especialistas afirman que ciertamente “un aceptable nivel de información es [...] condición de la democracia, pero no la asegura, y eventualmente puede ser acompañado de valores autoritarios y de fuertes vínculos afectivos con líderes carismáticos” (Gutiérrez en Peschard, 1996:43). Por estas razones es que se define a la cultura política como una “síntesis heterogénea y eventualmente contradictoria de valores, conocimientos, opiniones, creencias y expectativas que conforman la identidad política de ciudadanos, grupos sociales u organizaciones políticas” (*ibid.*).

Con estas precisiones y otras adiciones al concepto de cultura política (Nivón en Peschard, 1996; Varela en Peschard, 1996) no sólo se recupera el

papel del sujeto en los sistemas políticos, sino también los universos simbólicos vinculados con las estructuras y ejercicios del poder; lo mismo que la distinción entre los diversos niveles para el estudio de la cultura política y la educación cívica: el local, los micro de la vida cotidiana y el nacional (Krotz, 1996; Nivón en Peschard, 1996; Varela en Peschard, 1996).

Mucha de esta articulación entre cultura política y educación cívica se examina en las investigaciones empíricas, de manera particular en torno a las elecciones, la exigencia de respeto al voto y la democracia. En cualquier caso, en estas investigaciones podemos entender, además, que la nueva cultura política mexicana y la educación cívica, de cualquier forma, se constituyen sincréticamente, conservando parte de la tradición, particularmente sus dos grandes ejes: el autoritarismo y el centralismo, así como la subordinación y “la desconfianza del poder de cualquier tipo” (Alonso, 1994:184.).

Por eso, los esfuerzos de formación cívica y la construcción de una nueva cultura política se encuentran delimitados por lo que su sistema social y su momento histórico le permitan, y difícilmente podrán trascender. Otros especialistas, mediante investigación empírica con estudiantes de la UNAM, nos precisan cuál es la forma que toma esta brecha entre los valores políticos que aprecian y que guían a los estudiantes de la UNAM, frente al sistema político que viven.

Durand concluye que “los estudiante de la UNAM son en su mayoría portadores de valores democráticos” (Durand, 1998:81), pero expresan poca confianza en los partidos políticos, el sistema político, los empresarios y los sindicatos, incluso llegan a considerar al mundo que les rodea como ajeno y hostil; sólo la familia es una de las instituciones que les merece confianza; también la universidad, aunque en un menor grado. La prensa y la radio, la iglesia y las asociaciones de barrio son consideradas en un nivel medio de confianza. A pesar de ello, los estudiantes universitarios consideran que entienden lo que ocurre en la política y el gobierno e, igualmente, pueden participar políticamente de manera convencional. Durand considera que los estudiantes universitarios han realizado ya su transición cultural a la democracia, mientras que el sistema político aún se encuentra en ese camino.

ENFOQUE DISCIPLINARIO Y METODOLÓGICO

Los enfoques utilizados en la investigación sobre la formación cívica, en cada uno de los temas analizados en el periodo de 1990 a 2001, han sido

en su gran mayoría multidisciplinarios (31%), seguidos por trabajos con enfoque pedagógico (25.4%), sociológico (21%) y antropológico (5.6%). La socialización (39.4%) y la formación cívica como hábito virtuoso (25.6%) son los enfoques teóricos más utilizados, aunque no predomina la referencia a algún autor en lo particular. Existe un equilibrio sobre los fines de la investigación entre obtener nuevo conocimiento (21.5%) y revisar conocimiento existente (23%); pero predomina el interés investigativo para mejorar las prácticas, los procesos y los resultados de la educación cívica (31%). Finalmente, no se encontraron estudios con enfoque histórico o teórico-filosófico.

A través del enfoque sociológico los autores abordan las representaciones sociales de la cultura política de sus sujetos de estudio, tanto en educación formal como en la no formal; asimismo, exploran las relaciones entre el abstencionismo y las causas de los niveles de participación en relación con algunas características de la población, como escolaridad, analfabetismo, ruralidad, ocupación, ingreso, tipo de vivienda. Estas representaciones sociales son abordadas desde las categorías de opinión, actitud, creencia, valoraciones y otras atribuciones y significados que les asigna la sociedad. A través de estas categorías se examina la participación de los actores sociales en los asuntos públicos, en las actividades laborales, en los procesos políticos o de socialización, en la valoración de la democracia y sus percepciones sobre el cambio.

Bajo este mismo enfoque sociológico también se elaboran descripciones de las organizaciones partidistas, sociales, movimientos urbano-populares o estudiantiles; así como de las políticas e instancias de gobierno que velan por los diferentes sectores de la población. Esta descripción tiene un recuento histórico del proceso de democratización, modernización o cambios en los valores tradicionales.

Otros autores han examinado los escenarios electorales de distintos grupos de la sociedad mexicana bajo los conceptos de credibilidad, transición política, tradición, conducta frente al voto y las instituciones, legalidad y legitimidad. También han abordado los conceptos de autogobierno, opinión pública, inercia social y totalitarismo.

En cuanto a las fuentes de información, predominan las documentales bibliohemerográficas (68%), seguidas del trabajo de campo (27%). En este último predomina la encuesta (14%) y (8%) el etnográfico.

La encuesta destaca como medio fundamental de estudio para medir los niveles de participación de la sociedad, de conocimiento, sobre percepción social, de tendencia sobre cultura política. En general los sujetos investigados son muestras de ciudadanos representativos de todo el país,

pero hay estudios que se enfocan a sujetos específicos como las mujeres y la política, o los jóvenes y la política; algunas de estas encuestas son sólo de carácter exploratorio, aunque también hay trabajos más elaborados que desarrollan la descripción de su campo y sujetos del estudio. Pocos estudios utilizaron otros instrumentos como entrevistas, diario de campo o investigación hemerográfica. Otros medios para la obtención de los datos fueron consultas ciudadanas, evaluaciones documentadas, comparación de instrumentos o materiales, grupos de enfoque, materiales recopilados de monitoreo a medios masivos de comunicación.

En las investigaciones empíricas sobre educación cívica y cultura política es frecuente que se utilicen, además de encuestas, otro tipo de datos y de fuentes de información, aunque es muy frecuente que no se haga explícito el concepto de cultura política y, entonces, se caracterice a ésta en sujetos y organizaciones, a través de la descripción de sus prácticas, historia, ejercicio del poder, principales simbolizaciones, liderazgo o carácter opositor, formas de vida, clase social, entorno social inmediato, relaciones sociales cotidianas, participación electoral, ocupación y origen étnico. Así se habla de la cultura política de los partidos políticos, de los obreros, de los campesinos, de los maestros, de los indígenas y de los movimientos urbano-populares.

Desde el enfoque pedagógico, los autores han elaborado, principalmente, trabajos de análisis curricular y diseño de programas de estudio para la formación ciudadana, en las materias de civismo y ética, a través de la revisión de los contenidos en los libros de texto y su evolución histórica o en los programas curriculares. Los recursos metodológicos didácticos que los profesores utilizan en la enseñanza de la educación cívica son otro objeto de estudio; así como la formación de valores o el código valoral de los alumnos y maestros, el aprovechamiento de las materias de formación cívica y ética bajo la perspectiva constructivista, la pedagogía de los valores explícita e implícita de la constitución profesional del futuro docente y el desarrollo de las competencias para la vida democrática.

CONTRIBUCIONES AL CAMPO DE LA FORMACIÓN CÍVICA

Haciendo un balance de los resultados de las investigaciones sobre educación cívica de 1990 a 2001, podemos apreciar sus contribuciones al conocimiento de este problema. La mayoría de las contribuciones de la investigación sobre formación cívica de esta década sistematizan la información existente y ofrecen nuevas interpretaciones: 93% de las examina-

das. Muchas de ellas son también propuestas para mejorar los procesos de formación cívica (71%), algunas otras se ofrecen como aportaciones conceptuales (52.5%) y muy pocas son innovaciones en los métodos y técnicas de investigación, sólo 27 por ciento.

La principal tendencia en las contribuciones de las investigaciones sobre formación cívica de esta década apuntan hacia consolidar la formación del sujeto social con fundamentos jurídicos, normativos y éticos sólidos que se concreten en capacidades de diálogo, de discusión y de establecer consensos. A pesar de lo limitada que se percibe a la educación cívica escolarizada —dado el desgaste que ha sufrido el paradigma de construcción de la identidad nacional a la par del que ha experimentado el Estado-nación mexicano y muchas de sus instituciones— se le sigue asignando la misión de formar ciudadanos. Sin embargo, en un sentido más diverso que articule una serie de identidades, lo público y lo privado, lo ético, lo político y la democracia. Parte de lo novedoso es que se afirme desde el propio campo disciplinario de la política (Gutiérrez, 1997:65) que el sistema educativo es insustituible en esta misión de la socialización inicial y con espíritu crítico de los ciudadanos mexicanos. Aunque se destaque que ha sido la “fuente de transmisión de la cultura política autoritaria y los objetivos ideológicos de los gobiernos posrevolucionarios” (Durand y Smith, 1997:71).

Con los estudios de esta década se concluye con sustento empírico que es entre el sector más educado donde se encuentra un mayor compromiso, una mayor participación y una actitud más crítica, aunque son también los ciudadanos más educados los que rechazan más abiertamente el régimen político y sus gobernantes (Peschard, 1993:55-56). También que esto sucede a partir de los estudios de bachillerato y un resultado más de la capitalización que han hecho los propios maestros y alumnos de su experiencia escolar, que de los programas educativos, y de todos aquellos procesos de formación cívica no escolarizada. Por eso es que podemos hablar de nuevas generaciones de obreros, campesinos, maestros y de nuevos sujetos sociales con una nueva cultura política.

Algunas investigaciones nos indican cómo es posible esto, señalando la dirección en que necesitamos seguir investigando. Estos estudios afirman que para avanzar más, necesitamos ser capaces de ver “cómo se apropian los sujetos escolares de las disposiciones oficiales de la política educativa así como de iniciativas emanadas de otros lugares [...] que posibilitan desarrollar los múltiples procesos de aprendizaje que están implícitos en la pedagogía de la democracia [...] se puede pensar en educar para la democracia desde las escuelas” (Conde, 1997:155-156).

Desde el campo de la investigación educativa se construyen valiosas contribuciones que rescatan las condiciones en las que las prácticas escolares se configuran, para lo cual parten de una premisa fundamental: las escuelas son construcciones históricas y sociales en donde se cruzan elementos políticos, culturales, la historia de la institución y de los propios sujetos, entre otras cosas (Conde, 1997:155). Todo ellos con la misión de formar al sujeto social y no sólo al ciudadano; estas investigaciones sobre la formación cívica aprendida en las prácticas ciudadanas, y no en la escuela, contribuyen indicándonos el papel tan importante que tuvieron las organizaciones civiles en la formación ciudadana durante esta década de la historia de México.

Esto parece ser producto de una premisa fundamental de la formación ciudadana: la ciudadanía se aprende viviéndola. Por ello se concluye que en esta década, los movimientos ciudadanos ha sido una verdadera alternativa para los mexicanos en su formación cívica mediante la toma de conciencia, la participación colectiva organizada, la reivindicación de los derechos humanos y la organización popular.

La presencia tan importante de la formación cívica a través de las prácticas ciudadanas y el giro paradigmático hacia el sujeto como objeto de estudio —en remplazo del sistema político— permitió el surgimiento de estudios sobre ciertos problemas, ciertos sujetos y de conceptos como el de cultura política. El análisis de problemas de la formación cívica en torno a procesos electorales, los indígenas chiapanecos, los movimientos populares urbanos, la educación para la democracia y la cultura política de otros sujetos, nos ofrecen nuevas interpretaciones.

En los estudios desarrollados por el IFE sobre los procesos electorales, la cultura política ciudadana y el análisis del balance y la perspectiva del estado de la educación cívica en México podemos observar estas nuevas interpretaciones y sus implicaciones. En estos estudios se recomienda la promoción de estrategias que fortalezcan la democratización de la cultura política mediante: propuestas de adiciones al COFIPE, señalamientos a la importancia del papel de los medios de comunicación en la construcción de la cultura política de la población, así como recomendaciones a la SEP en torno a los planes, programas de estudio y material didáctico de educación cívica y a la promoción del voto razonado. También se señala la necesidad de profundizar en la investigación de las concepciones y prácticas políticas de la población, dar seguimiento a las alternativas didácticas para la formación ciudadana de niños, jóvenes y adultos en los espacios de educación no formal. Finalmente, también se concluye que, a pesar de la prevalencia de prácticas y concepciones autoritarias y la poca credibilidad que atribuye a

las instituciones políticas y al gobierno en general, la población reconoce la necesidad de su transformación, demanda nuevas formas de quehacer político y se vislumbra la emergencia de nuevas formas de organización, como en el caso del estudio que analiza los procesos electorales de los Altos de Chiapas.

También podemos observar estas nuevas interpretaciones en las conclusiones de los trabajos del CEE de esta década (Rodríguez, P.G., 1998): la diferencia entre la educación cívica no escolarizada y la escolarizada es que las prácticas de esta última están inscritas en la esfera de lo público, ya sea en la participación electoral, en lo social, cuando se encaminan a la solución de problemas de esta índole o a la búsqueda de interlocución con las autoridades y las instancias gubernamentales. En el fondo, se precisa, se trata de posturas diferentes con respecto a lo que se entiende por democracia: como forma de gobierno, como participación en el gobierno —como democracia representativa—; o bien, como “democracia directa”. En esta última categoría se ubican las acciones de los movimientos sociales, entendidas más bien como “desobediencia ciudadana”, pero con poder de incidencia en la propia democratización del Estado y en la propia formación cívica de los sujetos sociales.

En este terreno es donde Durand y Smith (1997: 62-63) abordan los efectos que sobre la formación de la cultura política tiene la escuela, para corroborar la relación entre el nivel de escolaridad y la existencia de tres públicos o formas de percibir a la política: el primer público, de baja escolaridad, percibe a la política como algo ajeno, algo que lo trasciende; el segundo, con una escolaridad intermedia, participa sin capacidad crítica; mientras que el tercer público, con escolaridad alta (bachillerato o superior), actúa críticamente, con capacidad de conceptualización y con información (*ibid*). Debemos destacar que estos tres públicos mencionados comparten un núcleo básico de valores patrios que no se modifican con la escolaridad (Durand y Smith, 1997:54); este núcleo se encuentra constituido por la identificación de los sujetos con ciertas instituciones sociales como la familia, que se encuentra basada en la confianza. Este es un dato básico, pues en la confianza se sustenta la posibilidad de colaboración del individuo, ya que en caso contrario, la desconfianza en las instituciones del Estado remite al sujeto a sus núcleos primarios, además de la familia, la Iglesia, la escuela y los maestros; o algunas otras organizaciones consideradas valiosas, como sucede con las de campesinos e indígenas (Durand y Smith, 1997:55).

Esta complejidad que las investigaciones plantean en el trabajo desarrollado en el campo de la formación cívica ha servido para indicar “[...]”

cómo la persona humana puede asumir el riesgo educativo de la vida en comunidad y a partir de ahí invitar a la construcción de un sujeto social dinamizado por la corresponsabilidad, que funja como sostén de la democracia” (Guerra, 1997:29).

Una de las conclusiones de los estudios sobre la educación para la democracia llega al mismo lugar que el resto de las investigaciones en este campo: formar para la democracia, atendiendo al desarrollo de los sujetos, aunque se agrega que debe hacerse considerando centralmente su entorno sociocultural. También con estos estudios se ha encontrado que ha prevalecido —en nuestra formación para la democracia— una tendencia más republicana que liberal, predominando valores de igualdad, justicia y solidaridad sobre los de libertad, tolerancia y responsabilidad. De esto se generan una serie de tensiones entre libertad individual y bien común; justicia, pluralismo, derechos frente a la cohesión social y el compromiso colectivo. Una vez más se apunta a la formación del sujeto como el punto de mediación para resolver estas tensiones.

Sobre la formación ciudadana en las dimensiones procesual y sustantiva de la democracia se concluye que es necesario devolverle credibilidad y confianza a la acción del sujeto y las instituciones extendiendo la participación de aquél más allá del voto, en otras expresiones de “democracia directa”, aunque reafirmando con ello el valor de los procesos electorales y la democracia misma. Como una consecuencia de esto, y en concordancia con la idea de una nueva educación cívica, tanto escolarizada como no escolarizada, se habla en las investigaciones también de una nueva ciudadanía que incorpore un concepto más plural, con un Estado-nación pluricultural que tome en cuenta las condiciones de género y a los futuros ciudadanos.

CAPÍTULO 5

INVESTIGACIONES DE VALORES UNIVERSITARIOS Y PROFESIONALES

Ana Hirsch Adler (coordinadora)¹⁶
Armando Alcántara Santuario,
Germán Gómez Pérez, Alma Herrera Márquez,
Guadalupe Ibarra Rosales,
Maribel Ríos Everardo e Isabel Royo Sorrosal

PRESENTACIÓN

El objetivo del trabajo fue la elaboración de un Estado de conocimiento sobre valores universitarios y profesionales en México. El equipo contribuyó a la localización de investigaciones en los principales bancos de información y bibliotecas del país, seleccionó las del campo en estudio, elaboró resúmenes analíticos, clasificó y analizó lo encontrado.

Revisamos 53 reportes: terminados o con un alto grado de avance, recientes (de 1990 a 2001), en forma de libros, artículos, ponencias y tesis.

¹⁶ Ana Hirsch Adler (coordinadora), CESU-UNAM; Armando Alcántara Santuario, CESU-UNAM; Germán Gómez Pérez, FES-Zaragoza-UNAM; Alma Herrera Márquez, FES-Zaragoza-UNAM; Guadalupe Ibarra Rosales, CESU-UNAM; Maribel Ríos Everardo, CRIM-UNAM; Isabel Royo Sorrosal, UIA-Puebla.
Colaborador: Bonifacio Barba Casillas, UAA.

CONSIDERACIONES GENERALES

La abundancia y calidad de los aportes manifiestan claramente la preocupación que hay en el ámbito de la educación superior con respecto a los valores.

La mayoría son estudios de caso de una institución, pero hay también investigaciones que comparan procesos y resultados de varias instituciones, y entre varios países, lo que enriquece enormemente las posibilidades interpretativas y de construcción teórica.

Los estudios que se reportan, constituyen un avance significativo para ir conformando un campo especial de investigación educativa, al ir definiendo y acotando objetos de estudio particulares, ligados a la amplia problemática universitaria. También contribuyen con marcos conceptuales y estrategias metodológicas.

Aunque el énfasis está en la institución educativa, se argumenta la articulación que hay entre universidades y organismos de carácter nacional e internacional. Se enmarcan los procesos universitarios en proyectos de modernidad y modernización, posmodernidad y globalización. Es evidente en todos los investigadores la búsqueda por democratizar los espacios académicos. La mayoría de los reportes se centra en estudiantes de licenciatura.

Las investigaciones cubren prácticamente todas las entidades federativas; principalmente las que trabajan la temática de ética profesional, que incluyen a profesionistas de todo el país. Los estudios se llevaron a cabo tanto en universidades y organizaciones públicas como privadas; 63.5% se desarrolló en las primeras, 34.6% en las segundas y el resto (1.9%) son de carácter mixto.

En el marco de la educación superior (licenciatura y posgrado), se estudiaron específicamente valores universitarios y profesionales en las siguientes instituciones de carácter público: CIIDET, Instituto Tecnológico de Toluca, universidades autónomas de: Aguascalientes, Estado de México, San Luis Potosí, Sinaloa, Chapingo y Metropolitana, UNAM; universidades de Occidente, Sonora, Juárez Autónoma de Tabasco, Pedagógica Nacional y Veracruzana. La UNAM resultó la más investigada (cerca de 30% de los trabajos) y sus investigadores en este campo temático, trabajan en las siguientes dependencias: CESU, CRIM, FCPyS, FES-Zaragoza, FPS y ENEO.

Los reportes sobre las universidades privadas se refieren a: los institutos de Estudios Superiores de Tamaulipas, Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente; universidades de Monterrey, del Noroeste, Iberoamericana (planteles Santa Fe, León, Golfo-Centro y Noroeste), La Salle, Mexicana del Noroeste, Pa-

namericana y Regional del Sureste. De éstas, la Iberoamericana fue la más estudiada.

Se registran tres asociaciones e instituciones profesionales: Asociación Mexicana de Escuelas y Facultades de Medicina (AMFEM), Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) e Instituto Mexicano de Psiquiatría (IMP) (cuadro 1).

CUADRO 1
INSTITUCIONES ESTUDIADAS

Universidades y organizaciones públicas 63.5%	Universidades privadas 34.6%	Asociaciones 1.9%
CIIDET	IENT	AMEFEM
ITT	ITESM	CNEIP
UAA	ITESO	IMP
UAEM	U de M	
UASLP	U del N	
UACH	UIA (Santa Fe, León Golfo-Centro y Noroeste)	
UAM	ULSA	
U de O	UMN	
UNISON	UP	
UJAT	URS	
UNAM		
UPN		
UV		

La mayor parte (69.2%) se llevó a cabo en facultades y escuelas de educación superior, la menor parte en el posgrado (5.8%), 19.2% en centros de investigación y 1.9% en organizaciones no gubernamentales.

En el Distrito Federal ocurrieron un poco más de la mitad de las investigaciones registradas (51.9%), 5.8% provienen de la zona metropolitana de la ciudad de México y el 40.4% restante de las demás entidades federativas. Esto refleja que la investigación educativa en esta temática concreta se encuentra todavía concentrada en la capital del país.

La gran mayoría (88.2%) se realizó por inquietud personal de los investigadores, menos del 10% (9.6%) por solicitud interna y 1.9% por solicitud externa. La principal *finalidad* fue obtener nuevo conocimiento y, en menor grado, revisar conocimiento existente y mejorar prácticas, procesos y productos.

En *condiciones de producción* (cuadro 2) podemos señalar que encontramos un mismo informe de investigación presentado de varias maneras, por lo que el número total de 64, supera el registro de las 53 investigaciones analizadas. Se trata de 8 libros, 17 capítulos en libros colectivos, 13 artículos en revistas especializadas, 11 tesis: a) una de licenciatura en Comunicación, b) 6 de maestría en dos campos: Educación y Psicología y c) 6 de doctorado en tres campos: Educación, Antropología e Investigación Psicológica; 10 ponencias publicadas en memorias, 4 ponencias presentadas en congresos nacionales e internacionales y un informe de investigación no publicado.

CUADRO 2
CONDICIONES Y TIPO DE PRODUCCIÓN

Ámbitos de investigación	Tipo de producción	Financiamiento	Tipo de financiamiento
<ul style="list-style-type: none"> • Facultades y escuelas de educ. superior (69.2%) • Posgrado (5.8%) • Centros de investigación (19.2%) • ONG (1.9%) 	<ul style="list-style-type: none"> • 8 libros • 17 capítulos en libros colectivos • 13 artículos en revistas especializadas • 11 tesis • 10 ponencias publicadas • 4 ponencias presentadas en congresos nacionales e internacionales • 1 informe de investigación 	<ul style="list-style-type: none"> • S/financiamiento (63.5%) • Apoyo institucional (30.8%) • Apoyo nacional (3.8%) 	<ul style="list-style-type: none"> • Público (50%) • Privado (44.4%) • Mixto (6.6%)

Del periodo considerado en el estado de conocimiento, 1990-2001, los años predominantes fueron: 2001, 2000 y 1998. Cuatro años reciben el mismo porcentaje (3.8%), que son: 1990, 1995, 1996 y 1999. Obtienen 1.9% el resto (1991, 1993, 1994 y 1997). No encontramos ninguna investigación publicada en 1992:

Periodo 1990-2001

<i>Año</i>	<i>Número</i>	<i>%</i>
1990	2	3.8
1991	1	1.9
1992	-	-
1993	1	1.9
1994	1	1.9
1995	2	3.8
1996	2	3.8
1997	1	1.9
1998	8	15.4
1999	2	3.8
2000	9	17.3
2001	22	40.4

No se indica el *financiamiento* en 63.5% de los casos, lo que probablemente significa que los investigadores desarrollan los procesos con apoyo únicamente de la institución educativa en donde trabajan y/o en donde elaboran su tesis (principalmente de maestría y doctorado). En 30.8% se informa de apoyo institucional y 3.8% de apoyo nacional externo a la propia institución. En la mitad de los casos el financiamiento es de carácter público, 44.4% de carácter privado y el resto (5.6%) mixto.

Los *contextos* tratados prioritariamente son: institución (69.2%), aula (19.2%), sistema (3.8%) y comunidad (1.9 por ciento).

La *cobertura* de la investigación es básicamente institucional (69.2%). Después es: internacional (5.8%), nacional (3.8%), nacional e internacional (1.9%), estatal (1.9%) y regional (1.9%) (cuadro 3).

CUADRO 3
IMPACTO DE LA PRODUCCIÓN

Los contextos tratados	Cobertura	Tipo de usuarios
Institución (69.2%)	Institucional (69.2%)	Combinación de usuarios (59.6%)
Aula (19.2%)	Internacional (5.8%)	Tomadores de decisión institucional (30.8%)
Sistema (3.8%)	Nacional (3.8%)	Comunidad científica (3.8%)
Comunidad (1.9%)	Nacional e internacional (1.9%)	Maestros y estudiantes (1.9%)
	Estatad (1.9%)	Público en general (1.9%)
	Regional (1.9%)	

La *perspectiva disciplinaria* es la siguiente: multidisciplinaria (34.6%), psicología (34.6%), pedagogía (11.5%), sociología (11.5%) y antropología (1.9 por ciento).

En los *marcos teóricos*, inclusive disciplinarios, se encuentra una enorme diversidad, así hay varias investigaciones basadas en propuestas de desarrollo moral de Lawrence Kohlberg, James Rest y Georg Lindt, enfoques psicosociales (vinculados con valores morales, socialización profesional, estudios culturales y transculturales [principalmente al doctor Rogelio Díaz Guerrero] y temas de cultura política y participación), influencia de las instituciones de educación superior en el cambio cognoscitivo y afectivo de los estudiantes (con autores como Pascarella, Weidman y Ewell), listas de valores a nivel mundial, acción comunicativa de Jürgen Habermas, categoría de género con distintos enfoques y aproximaciones, cultura científica y ética profesional. Las investigaciones del doctor Carlos Muñoz Izquierdo se toman como marco de referencia en varios estudios de la Universidad Iberoamericana (cuadro 4).

Entre los *principales enfoques* están: clarificación de valores (una tercera parte del total), socialización (28.8%), educación del carácter y formación de hábitos (9.6%), desarrollo cognitivo (5.8%) y constructivismo moral (5.8 por ciento).

CUADRO 4
PERSPECTIVAS Y APORTES

Perspectiva disciplinaria	Principales enfoques	Aportes	Fuentes de información
• Multidisciplinaria (34.6%)	• Clarificación de valores (34.6%)	• Conceptuales (40.8%)	• Investigación de campo (78.8%)
• Psicología (34.6%)	• Socialización (28.8%)	• En métodos y técnicas de investigación (51.9%)	• Revisión bibliohemerográfica (15.4%)
• Pedagogía (11.5%)	• Educación de carácter y formación de hábitos (9.6%)	• En información sistematizada (82.7%)	
• Sociología (11.5%)		• En explicaciones o interpretaciones (38.5%)	
• Antropología (1.9%)	• Desarrollo cognitivo (5.8%)		
	• Constructivismo moral (5.8%)		

Se presentan *aportes*: a) conceptuales en 40.8% de las investigaciones, b) en métodos y técnicas de investigación en 51.9%, c) en información sistematizada 82.7% y d) en explicaciones o interpretaciones 38.5%. Menos de la tercera parte plantea propuestas.

En cuanto a las *metodologías de investigación*, podemos decir que casi todos los estudios logran combinar diversas estrategias. Aunque hay trabajos con una orientación predominantemente cuantitativa y otros con un marcado acento cualitativo, varias de las investigaciones combinan ambos enfoques.

En los *instrumentos* hay una gran diversidad. Localizamos, un predominio en el uso del cuestionario (aproximadamente 40%) y después se utiliza preferentemente la entrevista, generalmente individual y en un solo caso, de carácter grupal (aproximadamente 10%). En orden descendente (por frecuencias), se realizan estudios con: escalas de actitudes, enfoque etnográfico, observación, historias de vida, análisis documental, aplicación de tests y de pruebas de aptitud, redes semánticas, estudios comparativos, seguimiento longitudinal de egresados, análisis de planes de estudio, modelo de intervención y modelo experimental.

La *fuerza de información* privilegiada fue la investigación de campo (78.8%) y después la revisión de documentos bibliohemerográficos (15.4 por ciento).

El *tipo de usuario* preferencial de los estudios son los tomadores de decisiones institucionales. Con menores porcentajes están la comunidad científica, maestros y estudiantes y público en general. La combinación de usuarios recibió un elevado porcentaje.

CLASIFICACIÓN DE LAS INVESTIGACIONES

El campo temático se divide en ocho rubros (cuadro 5): valores universitarios, valores profesionales, ética profesional, compromiso social de estudiantes y egresados, valores de los estudiantes, factores psicológicos y valores de los profesores y valores en el posgrado.

En *valores universitarios* ubicamos aquellas investigaciones de carácter general (6), que trabajan en torno a proyectos de universidad y sus principales características. En *valores profesionales* colocamos los reportes (6) acerca de disciplinas específicas (enfermería, ecología, agronomía y psicología) y socialización profesional en general.

En *ética profesional* se incluyeron 4 reportes; 2 de ellos (de la misma investigación) sobre los psicólogos mexicanos, uno sobre las facultades y escuelas de medicina y el último sobre ética y quehacer científico en una universidad pública y autónoma del país.

En *compromiso social de estudiantes y egresados* están 9 investigaciones, la mayoría realizadas en el sistema ITESO-UIA. Sobre los *valores de los estudiantes universitarios*, localizamos también 9 trabajos, que ubican directamente a los alumnos como el principal sujeto en estudio.

Estrechamente vinculado con ese rubro, está el de *factores psicológicos y valores de los estudiantes*, que integra 8 estudios realizados por psicólogos, en temas muy específicos vinculados con la cultura política y cuyo referente son estudiantes de licenciatura.

En el apartado sobre *valores de los profesores universitarios*, incluimos diversos trabajos (6) cuyo sujeto de investigación lo constituyen los académicos de licenciatura. En *valores en el posgrado* se ubican 5 investigaciones que se refieren a compromiso social, valores de los estudiantes y valores de los profesores.

CUADRO 5
PUBLICACIONES POR CAMPO TEMÁTICO

Rubros	Cantidad
Valores universitarios	6
Valores profesionales	6
Ética profesional	4
Compromiso social de estudiantes y egresados	9
Valores de los estudiantes universitarios	9
Factores psicológicos y valores de los estudiantes	8
Valores de los profesores universitarios	6
Valores del posgrado	5
Total	53

Valores universitarios

Se ubican cinco reportes de carácter general. Dos son tesis de posgrado, en Sinaloa, que desarrollan amplios aspectos en torno a proyectos universitarios y valores de la institución, que permean los de los profesores. En los tres restantes, hay un trabajo comparativo de universidades públicas y privadas en varias partes del mundo (entre ellas 13 instituciones de México),¹⁷ una evaluación institucional de una universidad pública autónoma (UAA), donde se toman en cuenta los valores y uno que se refiere a la función social de la educación superior y la docencia. Los sujetos y objetos bajo estudio son:

- 1) estudiantes de primer ingreso y por egresar de la UAA con objeto de valorar resultados sobre habilidades básicas, actitudes y valores ante la vida;

¹⁷ Instituto de Estudios Superiores de Tamaulipas, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, universidades Autónoma de Aguascalientes, Autónoma Metropolitana, de Monterrey, del Noroeste, de Sonora, La Salle, Iberoamericana, Mexicana del Noreste, Nacional Autónoma de México, Panamericana y Regional del Sureste.

- 2) estudiantes, maestros y funcionarios de la UAS, con el fin de mostrar la contradicción ética entre dos proyectos de universidad en una misma institución;
- 3) profesores de la UAS y de la U de O, en Sinaloa, para conocer la manera en que están siendo asumidos los valores de competitividad y diálogo;
- 4) universidades públicas y privadas de México, América Latina, el Caribe, Estados Unidos, Europa y Asia, para identificar los valores que se consideran prioritarios, cómo se enseñan y elaborar una propuesta; y
- 5) papel social de la docencia en las políticas de educación superior.

Los referentes conceptuales abarcan: evaluación institucional, habilidades básicas, actitudes y valores ante la vida, proyectos de universidad, cuestionamiento al modelo modernizador y valores éticos, intelectuales y profesionales de la formación universitaria. En la investigación en varias universidades del mundo, los referentes conceptuales fueron la relación entre educación y valores, fundamentación axiológica y teórica de los valores y enfoques educativos en valores.

Sólo uno de los trabajos tiene una perspectiva cuantitativa. La investigación sobre las universidades en el mundo tiene un enfoque comparativo y las demás utilizan estrategias cualitativas.

Los tipos de producción generada fueron: 2 libros, 2 capítulos de un libro colectivo y una ponencia. Los 2 capítulos son reportes parciales de tesis de posgrado terminadas (una de maestría y otra de doctorado). Por lo que se refiere a ausencias y problemas encontrados:

- 1) en la UAA, la investigadora reporta que no fue posible levantar toda la información de acuerdo con lo planteado inicialmente;
- 2) en la de la UAS sobre proyectos universitarios, no se compararon las carreras estudiadas;
- 3) en el estudio a nivel mundial, no pudieron hacerse inferencias o generalizaciones acerca de lo sucedido en todas las universidades estudiadas; y
- 4) en el caso de la evaluación de políticas educativas sobre la docencia se trata de una investigación en proceso.

Las investigaciones sobre valores universitarios hicieron aportaciones al conocimiento de las instituciones estudiadas, contribuyen en la evaluación de resultados en la educación superior, permitieron en un caso la elabora-

ción de un modelo de promoción de valores y un debate indispensable de políticas educativas en educación superior.

El último indicador considerado es el de condiciones de producción. En el caso de la investigación desarrollada en la UAA, se contó con el apoyo del Programa Institucional de Investigación en Educación Superior. La investigación coordinada por Garza contó con el apoyo y financiamiento del ITESM y el IFIE (cuadro 6).

CUADRO 6
VALORES UNIVERSITARIOS

Nombre del trabajo	Institución	Temática específica	Sujeto-objeto	Referentes	Tipo de prod.
Valoración de los resultados de la formación universitaria. Un elemento de una nueva cultura de la evaluación en las IES	UAA	Habilidades básicas, actitudes y valores ante la vida	Estudiantes 1er. ingreso y egreso	Evaluación institucional	Libro
La contradicción proyecto modernizador-proyecto liberador: el caso de la UAS	UAS	Contradicciones éticas	Estudiantes, maestros y funcionarios	Proyectos de universidad	Tesis
Competividad y diálogo: valores en las universidades públicas de Sinaloa	UAS	Competitividad y diálogo	Profesores de la UAS y de la U de O	Valores éticos, intelectuales y profes. de la form. univers.	Tesis
La enseñanza de los valores en la universidad: México y el mundo	ITESO	Los valores que se consideran prioritarios, su enseñanza y propuestas alternativas	Universidades púb. y priv. de Méx., AL, el Caribe, EUA, Europa y Asia	Relación entre educ. y valores, fundamentación axiológica y teórica de los valores y enfoques educativos en valores	Libro
La función social de la docencia	UAM-X	Función Social de la docencia	Docencia universitaria	Políticas de educación superior	Pon.

Valores profesionales

En este apartado se colocan seis investigaciones. Casi todas son tesis de posgrado. Dos son de carácter más general y se refieren a valores morales en la UNAM y socialización profesional en la UACH. Las que restan se refieren a disciplinas específicas, referidas a una institución: enfermería y ecología (UNAM), agronomía (UACH) y psicología (UIA-Santa Fe). La utilidad de estos estudios no se circunscribe únicamente a la profesión seleccionada.

Se desarrollaron las siguientes perspectivas teóricas:

- 1) género. Se incluyen dos investigaciones, una diferencia entre condición y situación de género y la otra indaga trayectorias profesionales de académicas;
- 2) cultura científica y valores intelectuales;
- 3) identidad y socialización profesional, con una perspectiva psicosocial;
- 4) valores morales en la formación profesional, también con un enfoque psicosocial; y
- 5) concepción y visión de la práctica profesional.

Con respecto a las perspectivas metodológicas, se encuentran: a) un estudio exploratorio, b) dos investigaciones cualitativas. En una se utilizó historia de vida y método comparativo y en la otra la entrevista en profundidad y la etnografía y c) tres investigaciones que combinan enfoques cuantitativos y cualitativos. Una combinó la aplicación de cuestionarios y análisis de caso; en otra, el aspecto cualitativo se centró en entrevistas profundas y lo cuantitativo en cuestionarios y sistematización estadística. En la tercera, se articularon los resultados de un estudio de seguimiento y entrevistas.

Acerca de las tendencias y temáticas abordadas se puede decir que la situación de desarrollo aún incipiente de este objeto en estudio, no permite detectar tendencias. Sin embargo, el análisis cualitativo de estos trabajos muestra que las investigaciones se han realizado en los siguientes ámbitos: formación profesional, campo y práctica profesional y profesiones específicas o grupo de profesiones de una institución.

Entre las posibles aportaciones está el hecho de que este conjunto de investigaciones ha contribuido a delinear los valores profesionales como objeto significativo de investigación. Proporcionan conocimiento e información sobre la importancia que tienen estos valores, tanto en la formación como en la práctica, para mejorar las carreras de las instituciones de educación superior.

En relación con las ausencias, el equipo de trabajo consideró necesario realizar este tipo de estudios en todas las carreras que se ofrecen en el país e investigaciones de tipo comparativo entre proyectos de formación profesional de diferentes instituciones locales, regionales, nacionales e internacionales (cuadro 7).

CUADRO 7
VALORES PROFESIONALES

Nombre del trabajo	Institución	Temática general	Sujeto-objeto	Referentes	Tipo de prod.
Valores y socialización profesional de las profesoras enfermeras de la UNAM	CRIM-UNAM	Condición social y situación de género	Profesoras	Género	Tesis
Hacia una propuesta de formación ambiental basada en la cultura de la sustentabilidad	CESU-UNAM	Valores científicos y profesionales	Egresados	Cultura científica	Tesis
Valores de género y trayectoria profesional de las académicas en la UACH	CESU-UACH	Trayectorias profesionales de académicas	Profesoras	Género	Cap. de libro
El proceso de socialización del estudiante en la UACH. Hacia la internalización de un rol profesional	UACH	Identidad y socialización profesional	Estudiantes	Construcción de un rol profesional	Tesis
Concepciones de los alumnos sobre tareas requeridas para dar solución a problemas del campo profesional	UIA-Sta. Fe	Visión del alumno sobre su campo o profesión	Estudiantes	Calidad académica	Art.
Los valores morales en la formación profesional	FCPyS-UNAM	Los valores morales	Estudiantes	Procesos psicosociales y vocacionales	Cap. de libro

Ética profesional

Se ubican aquí cuatro reportes: dos de una misma investigación sobre la ética de los psicólogos mexicanos, una sobre las materias de ética en los planes de estudio de las facultades y escuelas de medicina del país y una sobre ética y quehacer científico en la UAEMOR (cuadro 8).

CUADRO 8
ÉTICA PROFESIONAL

Nombre del trabajo	Institución	Temática general	Sujeto-objeto	Referentes	Tipo de prod.
Valores éticos que promueven los psicólogos mexicanos en el ejercicio de la profesión	UIA- Sta. Fe /CNEIP	Valores éticos de los profesionales	Psicólogos	Ethos de una profesión	Cap. de libro
Valores éticos que promueven los psicólogos mexicanos en el ejercicio de su profesión	UIA	Los valores como preferencias conscientes	Psicólogos	Ethos de una profesión	Tesis de doc.
La enseñanza de la ética médica en las facultades y escuelas de medicina en México	AMFEM	Ética médica	Planes de estudio de escuelas de medicina	Ethos de una profesión	Art.
Ética y quehacer científico de la estrategia identitaria a la estrategia política	ICE- UAEMOR	El discurso de la ética en la ciencia	Profesoras (es) Alumnos	La ética profesional	Art.

La investigación coordinada por Lafarga, Schlüter y Fernández (2001) para psicología, construye puntos básicos sobre el ethos de esa profesión, que es también de enorme utilidad para reflexionar en la ética de otras profesiones. La investigación sobre las materias de ética en los planes de estudio de medicina constituye apenas una primera aproximación al tema. La investigación de María Teresa Yurén Camarena e Isabel Izquierdo, sobre ética y quehacer educativo, indaga cómo se representan los científicos (as) su trabajo, con base en entrevistas a profesores y la aplicación de un cuestionario a estudiantes.

Consideramos que el rubro de ética profesional es muy importante. En la investigación educativa, apenas comienza a conformar una posible línea de investigación. Encontramos únicamente investigación en dos carreras universitarias: psicología y medicina, temática que podría extenderse a las demás. El trabajo realizado sobre los psicólogos constituye un referente significativo también para otras disciplinas, pues se comparan códigos éticos a nivel nacional e internacional.

Compromiso social de estudiantes y egresados

Aquí se ubican nueve reportes de investigación: dos se refieren a espacios universitarios específicos, en los que expresamente se propone una mayor articulación entre los estudiantes y el entorno social: el *servicio social* y la *orientación educativa* (la primera en una institución privada y la segunda en una universidad pública) y otra más se ubica en el compromiso social en una carrera concreta: los ingenieros en un tecnológico.

Entre las restantes están tres investigaciones estrechamente articuladas (en un solo reporte) de Carlos Muñoz Izquierdo y colaboradores acerca del compromiso social de los egresados universitarios (cuyo referente empírico fue la UIA-Santa Fe y la comparación con otras universidades públicas y privadas del Distrito Federal y del Estado de México). Encontramos a nivel licenciatura 4 estudios en los planteles: León, Noroeste (dos) y Golfo-Centro de la UIA, que siguieron los lineamientos teórico-metodológicos planteados por Muñoz Izquierdo. La última tiene los mismos parámetros, pero se circunscribe a un capítulo de carácter teórico, acerca de la influencia del espacio universitario en la conformación de conductas de los alumnos (cuadro 9).

Las investigaciones ubicadas en este apartado aportan elementos conceptuales y metodológicos importantes, además de la revisión de distintos tipos de valores. El compromiso social resultó una preocupación del sistema ITESO-UIA. Consideramos necesario que este tema forme parte, también, de la investigación de las universidades de carácter público.

Es necesario conocer los factores que impiden que se desarrolle un compromiso social fuerte y la vinculación que se da entre identidad institucional y formación universitaria. Las principales temáticas son:

- 1) valores de los egresados universitarios, sobre el compromiso de contribuir a la solución de problemas de los sectores sociales desfavorecidos;
- 2) agentes y acontecimientos que influyen en la socialización de estos egresados de instituciones públicas y privadas;
- 3) evaluación de programas de orientación educativa y proyectos de servicio social como espacios universitarios con funciones de desarrollo valoral y, específicamente, susceptibles de lograr una formación ético-profesional adecuada a las necesidades del país;
- 4) formación integral de alumnos en institutos tecnológicos; y
- 5) dimensión afectiva en actividades de la educación superior como elemento necesario para la formación en valores y actitudes de compromiso social.

CUADRO 9
COMPROMISO SOCIAL DE ESTUDIANTES Y EGRESADOS UNIVERSITARIOS

Nombre del trabajo	Institución	Temática general	Sujeto-objeto	Referentes	Tipo de prod.
Formación universitaria y compromiso social: algunas evidencias derivadas de la investigación	UIA- Sta. Fe	Valores de los egresados universitarios	Egresados de universidades priv. y públ.	Impacto de la formación universitaria en el desarrollo psicoafectivo y valoral de los estudiantes	Libro
Impacto de la formac. valoral humanista en los egresados de la UIA-León	UIA- León	Valores de los egresados universitarios	Egresados de una universidad privada	Impacto de la formación humanista universitaria	Tesis
Estudio de los valores de la UIA-Noroeste y su aplicación en la educación	UIA- Nor.	Valores universales	Alumnos, maestros, administrativos	Identidad cultural, moral y política.	Tesis de lic.
El papel de la educación superior en la formación de las actitudes y valores de los egresados: el caso de la UIA Golfo-Centro	UIA Golfo- Centro	Valores de los egresados universitarios	Egresados de una universidad privada	Formación de valores y actitudes en univers priv.	Tesis de maes.
Qué se está haciendo en la UIA en materia de la responsabilidad social de los alumnos	UIA- Sta. Fe	Responsabilidad social como valor	Estudiantes	Formación de valores y actitudes en univers priv.	Art.
La formación de valores y actitudes en la educación superior	ENEO- UNAM	Compromiso social como valor	Modelos de desarrollo de valores	Formación de valores y actitudes	Art.
Un ámbito especial para la formación ético profesional. Organizaciones civiles y servicio social en el ITESO	ITESO	Compromiso social como valor	Estudiantes	Formación ético profesional de los estudiantes en universidades privadas	Rep. de inv.

Nombre del trabajo	Institución	Temática general	Sujeto-objeto	Referentes	Tipo de prod.
Orientación y valores en la educación universitaria. La UV	IIES-UV	Orientación educativa en una perspectiva axiológica	Estudiantes	Formación de valores y actitudes en univers públ.	Cap. de libro
La formación del compromiso social del ingeniero en el ITT	ITT	Compromiso social	Alumnos y docentes	Procesos formativos y culturales	Cap. de libro

Acerca de los referentes teóricos, varias investigaciones se basan en autores estadounidenses (Pascarella, Mewcomb, Widman) que trabajan el desarrollo psicoafectivo, valoral y de socialización profesional en relación con la formación universitaria. También se utilizan como fuentes autores del humanismo cristiano y desarrollo humano transpersonal, así como teorías sociológicas de la educación: funcionalistas (Durkheim, Parsons y Schultz); marxistas (Gramsci y Althusser) y escuelas contemporáneas (Bourdieu, Giroux, Freire y Touraine). Los autores mexicanos tomados como referencia son Juan Bazdrech, Juan Lafarga y Carlos Muñoz Izquierdo.

Las metodologías utilizadas en casi la mitad de las investigaciones han sido de corte empírico, debido a la influencia ejercida por los trabajos de Muñoz Izquierdo y su equipo, quienes también realizaron tres más interrelacionadas, combinando la metodología tradicional con estudios de caso e historias de vida. La otra mitad de los trabajos se reparten entre estudios documentales, investigación etnográfica, entrevistas a profundidad y combinación de metodologías cualitativas y cuantitativas.

Hay aportes importantes. Carlos Muñoz Izquierdo y su equipo de la UIA-Santa Fe han abierto una línea de investigación sobre los egresados de licenciatura y la formación valoral, incluyendo estudios comparativos con otras universidades públicas y privadas. Producto de esta actividad con finalidad autoevaluativa, generada en la universidad privada, han presentado conclusiones significativas. También presentan aportes importantes los trabajos realizados en instituciones públicas de educación superior (UV e ITT).

Algunas de las ausencias que podrían señalarse se refieren a análisis comparativos cuando se trata de investigaciones semejantes, a la necesidad de incrementar las investigaciones en México sobre este campo y al hecho de que se recupera la dimensión afectiva, pero falta rescatar la dimensión y discurso filosófico de la moral para investigar sobre valores y actitudes.

Sobre el impacto, es de destacar que la actividad de Muñoz Izquierdo y su equipo ha tenido repercusión en la comunidad científica, sobre todo en académicos y tesis de la UIA-Santa Fe, León, Puebla y Tijuana.

Los tipos de producción han sido en su mayoría informes de investigación; varios de los cuales son tesis de posgrado, y dos revisiones temáticas presentadas para publicación como parte de un libro.

Las fuentes de financiamiento no son reportadas. Esto se puede explicar por el hecho de que la mayor parte de las investigaciones forman parte del propio trabajo institucional y otras son tesis.

Valores de los estudiantes universitarios

En este rubro se incluyen nueve reportes, que abarcan objetos en estudio y estrategias metodológicas diversas. El primero es sobre *cultura política*, realizado en la UNAM a partir de una encuesta que estudia los valores que prefieren los estudiantes y que se refieren a distintos espacios y agentes de socialización. A partir de esa investigación, con un marco teórico-metodológico similar, un grupo de la UIA-Golfo Centro realiza un estudio en dicha institución que podría llevar a comparar resultados.

Con base en listas de *valores* generadas a nivel mundial y por medio de la aplicación de cuestionarios, se llevaron a cabo dos estudios en la UNAM, uno con estudiantes de 52 carreras y otro en la facultad de Economía.

En la UIA-Santa Fe, con una estrategia distinta, un modelo de intervención para el *cambio de actitudes (tolerancia)*, se indagó el impacto producido al comparar la situación previa y posterior a dicha intervención y entre el grupo experimental y el grupo de control.

Se localizaron tres trabajos sobre el *desarrollo del juicio moral* en los estudiantes en dos universidades privadas; una de ellas en la UIA (usando la teoría de Lawrence Kohlberg de los niveles y estadios del desarrollo de juicio moral y el cuestionario de James Rest) y dos (vinculadas entre sí) en la Universidad de Monterrey. Estas últimas constituyen una evaluación y seguimiento de los cursos de ética, para todos los alumnos, y de las actividades complementarias (curriculares y extracurriculares) de los estudiantes. Se parte de instrumentos específicamente creados para medir el juicio moral (*Moral Judgment Test* desarrollado por el doctor Georg Lind) y su adaptación para el caso de México.

La investigación de carácter etnográfico, realizada con un grupo de alumnos de una licenciatura, en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, permite comprender algunos *valores de los estudiantes con respecto al desempeño académico* y la construcción de tipologías que pueden ser de gran utilidad más allá de este caso concreto (cuadro 10).

CUADRO 10
VALORES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Nombre del trabajo	Institución	Temática general	Sujeto-objeto	Referentes	Tipo de prod.
La cultura política de los alumnos de la UNAM	IIS-UNAM	Valores, conocimientos, sistema y partidos políticos	Estudiantes	Cultura política	Libro
Cultura política de los alumnos de licenciatura de la UIA-Golfo Centro, Puebla. Estudio comparativo con la cultura de los alumnos de la UNAM	UIA-Golfo Centro	Valores, conocimientos, sistema y part. políticos. Evaluación de la UIAG, deseos, aspiraciones y val. religiosos de universit.	Estudiantes de la UNAM	Cultura política	Libro
Los valores en jóvenes universitarios de la UNAM.	FES-Z-UNAM	Valores en los estudiantes universitarios	Estudiantes	Valores y globalización	Pon.
Perfil de valores en los jóvenes universitarios: el caso de los estudiantes de la FE-UNAM. Generación 2001-2005	FES-Z-UNAM	Valores actuales y futuros de los estud. universitarios	Estudiantes	Socialización	—
Estrategia para propiciar la actitud de tolerancia en estudiantes de nivel universitario	UIA-Sta. Fe	La actitud de tolerancia en estud. univ.	Estudiantes	Estrategia de intervención pedagógica.	Cap. de libro
El desarrollo del juicio moral en los estudiantes universitarios	UIA	El desarrollo del juicio moral en est. univers.	Estudiantes	Principios éticos universales	Art.
Uso del MJT (Moral Judgment Test)	UdeM	Competencia moral de estud. univers.	Estudiantes	Capacidad de juicio moral	Art.
Competencia moral y ambiente de aprendizaje	UdeM	Competencia moral de estud. univers.	Estudiantes entre desarrollo moral y característica del ambiente de aprendizaje	Relaciones	Art.

(Continúa)

Nombre del trabajo	Institución	Temática general	Sujeto-objeto	Referentes	Tipo de prod.
La construcción de valores a través del lenguaje en el aula. El caso de la UJAT.	UJAT	Construcción de valores a través del lenguaje	Estudiantes	Relaciones y formas de participación verbal que los estudiantes establecen entre sí y con sus docentes	Cap. de libro

Las perspectivas de estudio son diversas y abarcan desde la determinación del perfil de valores en general hasta aspectos muy puntuales relacionados con política, ética, tolerancia y conformación de patrones de interrelación entre los estudiantes. Los trabajos aportan información sistematizada, nuevos métodos de investigación e importantes interpretaciones de los datos; pero prácticamente no se observan nuevos planteamientos analíticos ni propuestas concretas.

Sólo tres estudios hacen explícito su abordaje conceptual, planteando que la interpretación de los datos parte de la teoría de Kohlberg acerca del desarrollo del juicio moral y de Georg Lindt. Otro estudio, por su parte, define a los valores como patrones de valoración integral que norman el comportamiento, califican el de otros y articulan la identidad de diversos grupos sociales. La mayoría son de carácter descriptivo y presentan perfiles generales de valores sobre: rasgos de la personalidad relacionados con el juicio moral, perfil general de valores, cultura política, actitudes y respeto, responsabilidad y ética. En ellos, destaca el esfuerzo para estudiar muestras de más de mil estudiantes, lo que si bien no permite hacer generalizaciones extremas, sí apunta líneas de investigación en el futuro inmediato.

Es importante señalar que el estudio de valores en estudiantes universitarios todavía se encuentra en el nivel más general y falta investigación profunda que aporte datos sobre el significado que los estudiantes universitarios otorgan a cada uno de los valores. Habrá que analizar cómo se interpreta la familia, la ética, la honestidad, la responsabilidad de los fines de la educación y las profesiones.

Se financiaron cuatro estudios. El resto se ha realizado más bien a partir del interés de los investigadores, lo que limita tanto la factibilidad como el impacto de los resultados. Este último es fundamentalmente institucional y se concentra en su mayoría en el Distrito Federal.

También es preciso señalar que aún no se cuenta con información suficiente para diseñar un modelo educativo que fomente valores sociales. Hasta el momento se ha encontrado que hay una fuerte tendencia hacia la individualización de patrones valorales, pero aún no se determina el impacto que esto tendrá en la conformación de perfiles profesionales futuros.

Es fundamental darle continuidad a este campo de investigación con proyectos interinstitucionales que aporten elementos de comprensión e intervención a la formación integral.

Factores psicológicos y valores de los estudiantes

Desde la psicología, los ocho reportes de este apartado se refieren a temas muy diversos:

- 1) *Aceptación de la violencia* (en tres carreras de la UNAM). Se construyó una escala de actitudes y el objetivo consistió en la validación del instrumento;
- 2) *Conservadurismo*, se aplicó una réplica de un cuestionario “Wilson” (en dos carreras de la UNAM) y se elaboraron y aplicaron 23 reactivos de una sola palabra o frase (en otras tres carreras de la UNAM);
- 3) *Representación social de la democracia* (en tres carreras de la UAM-Iztapalapa). Se aplicó un cuestionario de asociación de palabras para obtener nueve elementos descriptores de la democracia y después se aplicó otro cuestionario de caracterización;
- 4) *Influencia informacional y conformidad hacia el concepto de democracia*. Se utilizó una investigación experimental, con estudiantes de psicología del último semestre de la FES-Zaragoza-UNAM;
- 5) *Valores y sentido de la vida*. Se emplearon redes semánticas naturales con estudiantes de dos carreras de la UAEM;
- 6) *Disposición a la participación cívica*. Se indaga (en dos carreras) la influencia de las actitudes hacia diferentes grupos (familia, equipos de trabajo y organizaciones) sobre la disposición a participar en acciones de protesta social y política;
- 7) *Identificación de entidades y actos de corrupción*. Se encuestó a mujeres estudiantes de psicología (primer semestre, en una universidad privada). Se utilizó un cuestionario con datos demográficos y dos reactivos abiertos; y
- 8) *Opinión y expectativas hacia la UNAM y el país*. Se compararon distintas generaciones de pasantes de psicología de la FES-Zaragoza (cuadro 11).

La mayor parte de estos trabajos, de carácter psicológico, se relacionan con temas de cultura política y participación, se realizaron principalmente en universidades públicas (UNAM, UAM-I y UAEM), con estudiantes de licenciatura. Todos emplean , instrumentos propios de esta disciplina, de carácter cuantitativo y con fines de validación tanto de instrumentos como de conceptos.

CUADRO 11
FACTORES PSICOLÓGICOS Y VALORES DE LOS ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS

Nombre del trabajo	Institución	Temática general	Sujeto-objeto	Referentes	Tipo de prod.
Validación de la escala de aceptación a la violencia en estudiantes universitarios	IMP	La violencia como actitud y valor	Estudiantes	Actitudes ante la violencia	Art.
¿Conservadurismo personalístico o conservadurismo ideológico?	FPS-UNAM		Estudiantes	Conservadurismo multidimensional	Art.
Representación social de la democracia	UAM	Representación social de la democracia	Estudiantes	Teoría de las representaciones	Art.
Influencia informacional y conformidad hacia el concepto de democracia en estudiantes universitarios	FES-Z UNAM	Concepto de democracia en estudiantes universitarios	Estudiantes	Nivel es de cultura política y de inform. sobre política y democracia	Art.
Redes semánticas de valores y el sentido de la vida	FCC-UAEM	Valores y sentido de la vida	Estudiantes	Sentido de la vida	Art.
Algunas variables relacionadas con la disposición a la participación cívica		Tendencia a ser solidarios c/ el intragrupo (colectivismo) Actitudes hacia el trabajo en equipo y preferencias por la gestión particip. en las organizac. (instit. y empr.)	Estudiantes	Actitudes hacia la participación cívica	Art.

Nombre del trabajo	Institución	Temática general	Sujeto-objeto	Referentes	Tipo de prod.
Identificación de entidades y actos de corrupción en un grupo de universitarias		Corrupción	Estudiantes	Visión de la corrupción	Art.
Estudio longitudinal de opinión y expectativas hacia la UNAM y el país en pasantes de psicología de la FES-Zaragoza	FES-Z-UNAM	Expectativas hacia la UNAM y el país	Estudiantes con 100% de créditos (pasantes)	Visión de la UNAM y del país	Tesis

Valores de los profesores universitarios

Se ubican seis investigaciones que abarcan trabajos con temas y acercamientos metodológicos diversos. Se desarrollaron en distintas instituciones de educación superior (universidades y tecnológicos) de carácter público y privado del país.

La primera se realizó simultáneamente en tres universidades (México, Estados Unidos y Canadá) sobre los *valores de la formación docente*, que aporta un marco teórico, instrumentos diversos de recopilación de información, una lista de valores jerarquizados y un modelo comparativo entre las tres instituciones.

Un segundo estudio se refiere a la *situación del académico* en la Universidad Autónoma del Estado de México y la Universidad Iberoamericana Santa Fe. Se utilizó la técnica de redes semánticas naturales.

Una investigación proviene del estado de Sinaloa y explora valores de los profesores en la Universidad Autónoma de Sinaloa y la Universidad de Occidente. Se indagan *preferencias académico-intelectuales*, a partir del análisis documental de las instituciones, los discursos de sus funcionarios y una encuesta entre los académicos.

Otro de los estudios se refiere a las *microculturas de los formadores de docentes*, construidas a partir de redes de significaciones que se construyen y comparten cotidianamente (basándose en género, clase social, institución, formación profesional, ideología e historia personal).

La penúltima se realizó en la Universidad de Monterrey. Esta institución diseñó y operó un curso de *ética*, para todos los estudiantes de licenciatura. Se formó un grupo interdisciplinario de maestros para desa-

rollar la propuesta del curso y se llevaron a cabo entrevistas estructuradas a profesores de todas las facultades para conocer su opinión.

El último reporte se refiere a la vinculación de dos categorías: valores de acceso y práctica docente en el sistema nacional de institutos tecnológicos (cuadro 12).

En este rubro, los estudios permiten un importante trabajo comparativo entre las universidades (públicas, públicas y privadas y entre México, Estados Unidos y Canadá), con base en criterios distintos.

A diferencia del interés que ha despertado la investigación de los valores en estudiantes universitarios, sólo encontramos cinco sobre los profesores (de licenciatura); siendo que los académicos son un importante agente de socialización. Es necesario señalar que otras investigaciones, colocadas en el rubro de valores profesionales, también se refieren a los profesores. Este es el caso de los trabajos de Maribel Ríos Everardo sobre profesoras de Enfermería en la UNAM y de Juan Manuel Piña y María Eugenia Chávez sobre las académicas de la Universidad Autónoma Chapingo.

CUADRO 12
VALORES DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS

Nombre del trabajo	Institución	Temática general	Sujeto-objeto	Referentes	Tipo de prod.
Valores y formación docente: el estudio de caso.	UPN-Ajusco	Valores y formación docente	Estudiantes	Paradigmas valorales	Cap. de libro
La situación actual del académico en las universidades mexicanas	Depto. Psic. UIA-Sta. Fe	Percepción del académico de su estatus profesional	Académicos	Visión de su estatus profesional	Art.
Profesores universitarios, valores y conocimiento. Rasgos del fin de siglo	CISE-UAS.	Expectativas y actitudes de compromiso c/ la enseñanza universitaria	Académicos	El conocimiento como valor	Tesis de doc.
Microculturas de los formadores de docentes	CRIM-UNAM	Microculturas de los form. de docentes	Docentes	Cultura	Art.

Nombre del trabajo	Institución	Temática general	Sujeto-objeto	Referentes	Tipo de prod.
Multiple Conceptcions about Ethics Education: Faculty Percepcions	UDEM	Educación ética	Profesores	Educación ética y en valores	Pon. internac.
Los valores de acceso y la práctica docente	CHDET	Valores de acceso	Docentes	Práctica docente	Libro

Valores del posgrado

Localizamos cinco reportes, en tres rubros:

- 1) compromiso social, sobre: *a)* doctores que estudiaron en el extranjero y regresaron a México y *b)* estudiantes de posgrado en educación en la UIA Noroeste;
- 2) valores de los estudiantes, sobre: *a)* actitudes de los estudiantes con respecto al posgrado y su relación con la misión de la universidad, en la UIA Santa Fe y *b)* valores de los alumnos de las tres especialidades de psicología, en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y
- 3) valores de los profesores, sobre: Impacto del posgrado (en profesores en servicio, egresados de este nivel) en la transformación de las creencias, en Culiacán, Sinaloa.

Los estudios acerca de los valores en posgrado, aunque son pocos (5 de 53), son de enorme importancia para el conocimiento de ese nivel, puesto que la mayor parte de las investigaciones sobre valores en educación superior se refieren a la licenciatura (cuadro 13).

CUADRO 13
VALORES DEL POSGRADO

Nombre del trabajo	Institución	Temática general	Sujeto-objeto	Referentes	Tipo de prod.
Doctores formados en el extranjero: perfil, nivel de vida, percepción de la capacidad institucional para incorporarlos	FES-Z-UNAM	Compromiso social de estud. egresados universitarios	Académicos egresados de universidades públicas	Compromiso social	Pon. (Continúa)

Nombre del trabajo	Institución	Temática general	Sujeto-objeto	Referentes	Tipo de prod.
Cambio social y compromiso en estudiantes de posgrado en educación en la UIA-Noroeste	UIA-Nor.	Cambio y compromiso sociales en estudiantes	Estudiantes y egresados de posgrado	Articulación de coyuntura regional, nacional y latinoamericana	Tesis de mae.
Estudio de las actitudes de los estudiantes de posgrado de la UIA ante las metas de la institución.	UIA	Actitud de los estudiantes de posgrado ante las metas institucionales	Estudiantes	Formación de posgrado	Art.
El estudio de los valores en el posgrado de la Escuela de Psicología de la UASLP		Valores de alumnos de posgrado	Estudiantes	Perfiles axiológicos de la formación en el posgrado	Pon.
Creencias de los egresados de posgrado sobre su práctica docente	CISE-UAS	Visión de la práctica docente	Profesores	Visión e impacto del posgrado en profesores	Cap. de libro

CAPÍTULO 6

EDUCACIÓN Y VALORES DE LOS MEXICANOS

Ana Hirsch Adler (coordinadora)¹⁸
Margarita de Jesús Quezada Ortega

PRESENTACIÓN

Contribuimos a la localización de investigaciones sobre el campo temático general realizadas en los principales bancos de información y bibliotecas del país por miembros de toda la comisión y de ellas seleccionamos las vinculadas directamente con el campo en estudio.

Se analizaron 15 reportes de investigación: terminados recientemente (1990-2001), que se realizaron en México, en forma de libros individuales y colectivos, capítulos de libros, artículos en revistas especializadas, ponencias en memorias de congresos y tesis de maestría y doctorado. Las investigaciones incluidas en educación y valores de los mexicanos:

- 1) dan cuenta de la enorme riqueza que hay en el país en torno a la investigación y a la enseñanza de valores ligados a los valores nacionales;
- 2) resalta el hecho de que la preocupación fundamental está en la educación básica, pero se considera un asunto necesario en todos los niveles educativos y en la educación fuera de la escuela;

¹⁸ Ana Hirsch Adler (coordinadora), CESU-UNAM; Margarita de Jesús Quezada Ortega, ISCEEM-Ecatepec.

- 3) se concibe a la escuela profundamente ligada a las valoraciones de la familia y de la comunidad, y
- 4) el Estado-nación es un referente significativo de la enseñanza de estos valores, aunque en varios estudios se hace mención a que en los procesos de transmisión y recepción se están produciendo cambios importantes.

El Estado-nación ha transmitido, durante generaciones, valores nacionales (a través de símbolos patrios, ceremonias, historia nacional, eventos culturales, etcétera). El vehículo más importante de esta transmisión ha sido y aún lo es, el sistema educativo nacional, de todos los niveles y especialmente del básico. Enormemente importante resulta la recuperación de investigaciones que indagan cómo se transmiten los valores, normas y actitudes, a través de los diversos agentes de socialización (órganos del Estado, familia, escuela, medios de comunicación, iglesias o empresas) y cómo son recibidos e interiorizados por los sujetos (en general y que forman parte de determinadas instituciones).

Las trabajos seleccionados proporcionan elementos significativos para esta tarea en el ámbito de la educación.

CLASIFICACIÓN DE LAS INVESTIGACIONES

Enfoque disciplinario

Las quince investigaciones que aquí se presentan fueron organizadas, en primer término, por su enfoque disciplinario. Así, localizamos nueve reportes de corte sociológico, tres de psicología social, dos en un marco educativo-etnográfico y uno de historia.

Análisis temático

Encontramos una gran riqueza y diversidad temática relacionada con nuestro tema central: los valores de los mexicanos en el ámbito educativo. Los temas que se investigan son (en orden descendente): identidad del mexicano, símbolos y rituales patrios, valores nacionales y de los mexicanos, valores cívicos y morales que debe transmitir la escuela, nacionalismo, valores cívicos nacionales y evaluación de la figura de Presidente de la República.

a) Sobre los *valores cívicos y morales que debe transmitir la escuela*, en las investigaciones que abordan esta temática encontramos aspectos complementarios derivados de los diferentes referentes empíricos que constituyen sus objetos de estudio.

Las investigaciones de Elvia Montes de Oca (1999) y de Margarita Quezada (2001), centran su atención en proyectos y textos educativos, con lo que presentan el punto de vista gubernamental acerca de los contenidos educativos en materia de valores cívicos y morales.

Así, la primera autora, desde una perspectiva histórica, encontró que la educación socialista del periodo 1934-1940, a través de sus programas de estudio, tanto federales como en el Estado de México, promueven la formación de valores nacionales, entre los que se encuentran: igualdad, solidaridad, respeto, trabajo y amor a la patria. La investigación de Margarita Quezada, por su parte, profundiza en el sentido que dan los libros de texto gratuitos de la asignatura de historia a dos valores particulares: “amor a la patria” y “lealtad a la patria”, introduciendo el análisis histórico-comparativo de las versiones elaboradas en 1960 y 1993, desde una perspectiva básicamente sociológica.

Los trabajos de Roy Campos (1998) y de Enrique Alduncin (1993) parten de encuestas a población abierta, donde se incluyen aspectos sobre lo que esperan que la educación transmita en materia de valores. El primer autor concluye que los valores más apreciados, son: respeto por los demás, patriotismo, respeto por la ley e igualdad; mientras que, en la amplia investigación dirigida por Enrique Alduncin Abitia (para el Banco Nacional de México), encontramos que los entrevistados respondieron que la educación debe ser popular, activa, pública, moderna, crítica, práctica, democrática y laica.

Por otra parte, el trabajo de Medardo Tapia (2001) investiga las opiniones de un grupo selecto de líderes mexicanos de diferentes esferas y funcionarios públicos, sobre los contenidos que debe enseñar la escuela en materia de valores. Introduce el análisis comparativo de diferencias regionales, lo que permite mostrar la diversidad de opiniones sobre el tema a partir del referente geográfico y la imposibilidad de hablar de una cultura nacional homogénea. Entre los puntos de acuerdo encontró que se consideraron como los más importantes: democracia, autonomía, valores morales y cívicos y equidad de género.

Sobre esta amplia temática, pues, se hallaron resultados complementarios y divergentes sobre lo que debe enseñar la escuela a partir de informaciones obtenidas de diversas fuentes: población abierta, padres de familia, líderes políticos o sociales y proyectos gubernamentales.

b) Acerca del tema de *identidad nacional del mexicano*, éste se aborda en cinco estudios, desde diversas perspectivas teóricas y disciplinarias.

Desde la psicología social, los trabajos de Emily Ito (2000) y José Luis Valdez Medina (1999 y 2001) centran su atención en descubrir aspectos de la identidad del mexicano, pero con énfasis diferentes. Los dos trabajos se basan en el análisis de resultados de encuestas, dirigidas a descubrir elementos psicosociales en la constitución del sujeto, relacionados con su autopercepción y la percepción de los otros como mexicanos.

La investigación realizada por Beltrán, Castaños, Flores, Meyenberg y Herrera del Pozo (1996) se basa también en una encuesta, de carácter nacional, que indaga sobre la identidad del mexicano y el conjunto de atributos y valores que se le asocian. Entre otros resultados encontraron que la educación es considerada como un valor altamente apreciado por los mexicanos, lo mismo que el nacionalismo.

Con un enfoque sociológico, Margarita Quezada (2000) investiga sobre el proyecto de formación de la identidad contenido en los libros de texto de historia de la escuela primaria, elaborados por el Gobierno Federal en el año de 1993.

c) Un tercer asunto es el de los *símbolos y rituales patrios*. Se encontraron tres trabajos alrededor de esta temática. Los de Sergio Pérez (1998) y de Hernando Hernández (2001) fueron realizados desde una perspectiva etnográfica, y ambos estudian el papel que tienen los símbolos y rituales nacionales en los procesos educativos cotidianos. El interés del primer autor está centrado en la forma en que se resignifican las identidades étnicas, a partir de la reconstrucción del imaginario patrio, en una comunidad mazahua del Estado de México. El segundo, se ubicó en escuelas de la ciudad de Mazatlán y analiza el papel de las ceremonias cívicas en la formación de los niños de primaria.

Desde otra perspectiva, la investigación de María M. Adelina Espejel y Héctor Martínez (1998) indaga sobre los conocimientos y actitudes con relación a los símbolos patrios entre alumnos del nivel medio superior, a partir de una encuesta realizada en la ciudad de Tlaxcala.

d) Un cuarto rubro es el de los *valores nacionales*: En el trabajo de Ana Hirsch Adler (1999) encontramos un análisis de las investigaciones más relevantes producidas en México sobre el tema de los valores nacionales, lo que permite ubicar las temáticas que han despertado mayor interés entre los investigadores, así como las perspectivas teóricas y metodológicas desde las que se han estudiado.

e) En el tema: *nacionalismo y cultura política*: los trabajos de Flores, Vargas y Olguín (1990) y de Antonio Gómez Nashiki y Gilberto Guevara Niebla (1995) abordan la percepción de los niños alrededor de valores de la cultura política mexicana. En la primera investigación, se indaga sobre la valoración que hacen los niños de primaria y secundaria sobre las características que tienen y deben tener los presidentes de la república. En el segundo trabajo se investiga sobre las actitudes políticas de niños de escuelas secundarias del Distrito Federal, siguiendo un marco teórico-metodológico similar al que emplearon 20 años antes Rafael Segovia y su equipo (*La politización del niño mexicano*, El Colegio de México, 1975) y en 1984 Carlos Maya y María Inés Silva (*El nacionalismo en los estudiantes de educación básica*, Universidad Pedagógica Nacional, 1988).

Sujetos investigados

Los sujetos investigados fueron la población abierta nacional, investigadores, líderes de opinión, maestros, estudiantes de primaria, secundaria y nivel medio superior y padres de familia. También se constituyeron en sujetos de estudio las investigaciones sobre valores nacionales en México, libros de texto de historia, documentos y planes de estudio.

Referentes conceptuales

Los principales referentes conceptuales se basan en categorías de identidad nacional, nacionalismo, valores nacionales, diversidad cultural y étnica y procesos de cognición política.

La mayor parte de los estudios incluyen, en su reporte, una fundamentación de carácter teórico conceptual amplia, a partir de la cual se sustenta la construcción del objeto de estudio particular, mientras que en otras apenas aparecen algunos indicios de las bases teóricas de las que parten.

METODOLOGÍA

La totalidad de las investigaciones que aquí se analizan, tienen un referente empírico directo. En cuanto a la metodología que se utilizó para realizar las investigaciones que se describen, hay un predominio del uso de la encuesta. En menor grado se utilizaron propuestas etnográficas, análisis cualitativo del discurso, escalas de actitud y redes semánticas naturales, investigación hemerográfica y de archivo e investigación exploratoria (construcción de estados de conocimiento).

Los referentes empíricos también pueden agruparse en los siguientes tipos: Procesos y prácticas educativas; investigaciones; proyectos y textos educativos y opiniones, actitudes, percepciones y conocimientos.

Es importante mencionar que un mismo tipo de referente empírico ha sido investigado desde diferentes ópticas disciplinarias, lo que permite ampliar la gama de conocimientos que pueden extraerse de estos trabajos.

- a) Encontramos una mayor cantidad de investigaciones que construyen su objeto a partir del estudio de *opiniones, actitudes, percepciones y conocimientos*, desde diferentes perspectivas teóricas y disciplinarias, y con una diversidad de enfoques temáticos. En estos casos están los trabajos de Enrique Alduncin (1993), Ulises Beltrán *et al.* (1996), Roy Campos (1998), María M. Adelina Espejel y Héctor Martínez (1998), Flores *et al.* (1990), Antonio Gómez y Gilberto Guevara Niebla (1995), Emily Ito (2000), Medardo Tapia (2001) y José Luis Valdez Medina (1999 y 2001). Todos estos trabajos toman como punto de partida la encuesta como técnica de investigación, construida desde diferentes perspectivas teórico disciplinarias.
- b) Los *procesos y prácticas educativas* se constituyen en objeto de estudio en la investigación que presenta Hernando Hernández (2001) y la de Sergio Pérez (1998), ambas realizadas desde una perspectiva metodológica de corte etnográfico, aunque sus temáticas son diferentes.
- c) El trabajo de Ana Hirsch Adler (1999) toma como objeto de estudio las *investigaciones* sobre el campo de los valores nacionales, desde una perspectiva básicamente sociológica que analiza y organiza el estado de conocimiento sobre la cuestión.
- d) Los *proyectos y textos educativos* como objeto de estudio son abordados en los trabajos de Margarita Quezada (2000), desde una perspectiva sociológica, y de Elvia Montes de Oca (1999), como una investigación de carácter histórico.

TIPO DE PRODUCCIÓN

El tipo de producción encontrada es el siguiente:¹⁹ a) tres libros: dos individuales y uno colectivo; b) seis capítulos en libros colectivos; c) cinco artícu-

¹⁹ Son más de quince referencias, pues los mismos procesos de investigación se presentan en tesis y artículos de revistas o capítulos en libros.

los publicados en revistas especializadas; *d*) una ponencia; *e*) dos tesis de maestría y una de doctorado.

INVESTIGADORES

Las investigaciones fueron realizadas principalmente por académicos de instituciones públicas, como son: Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México-Ecatepec y Toluca, Universidad Pedagógica Nacional-Mazatlán y Universidad Autónoma de Tlaxcala. También por investigadores de El Colegio Mexiquense, la revista *Educación 2001* y despachos de consultoría.

CONDICIONES DE PRODUCCIÓN

- a*) La mayoría de las investigaciones se realizaron en forma individual. Unas pocas se realizaron en equipos pequeños.
- b*) Algunos estudios (una tercera parte) recibieron financiamiento. Una por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), otra de la Secretaría de Educación Pública, una de la asesoría técnica de la Presidencia de la República y dos de empresas privadas, la principal el Banco Nacional de México.

TEMAS POCO INVESTIGADOS

Detectamos lagunas importantes. Una de ellas consiste en que únicamente localizamos un estudio —a partir de la década de los noventa del siglo XX— sobre el nacionalismo en los estudiantes (Gómez y Guevara, 1995). Consideramos que es muy importante el trabajo de revisar cómo reciben e interiorizan los niños y jóvenes los valores nacionales que transmite el Estado mexicano, principalmente a través del aparato escolar.

Encontramos pocas investigaciones en los diversos niveles escolares (ninguno en educación superior), lo mismo que los procesos de formación de identidad nacional dentro de la escuela. Interesaría conocer cómo se vincula la política educativa con la formación de valores nacionales en la escuela.

CAPÍTULO 7

DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN: BALANCE DE LA INVESTIGACIÓN DE UNA DÉCADA

Guadalupe Teresinha Bertussi²⁰

Introducción

El propósito del presente texto²¹ es mostrar el resultado de la elaboración del estado de conocimiento de la investigación realizada sobre el tema educación y derechos humanos, durante el periodo de 1990-2000 en el país. Para los efectos de esta exposición, el ámbito de conocimiento denominado educación y derechos humanos constituye un subcampo ubicado en el campo temático “Educación, valores y derechos humanos”, que se integra al área VIII, *Educación, cultura y sociedad*, de acuerdo con la estructura establecida por el comité científico del VI Congreso Nacional de Investigación

²⁰ La elaboración de este trabajo fue posible gracias a la colaboración de los ayudantes de investigación y prestadores de servicio social: Blanca Camarillo Álvarez, pasante de Sociología de la Educación de la UPN; Paula Moreno Núñez, pasante de Historia de la ENAH y Jorge Villegas Valencia, pasante de Administración de la UNAM.

²¹ Agradezco la lectura atenta y los comentarios realizados a este documento por la maestra Silvia Conde y por el doctor Oscar Correas.

Educativa, promovido por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Este trabajo pretende, también, proseguir con una labor de investigación similar realizada anteriormente para el periodo de 1982-1992, que fue presentada en el II Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en 1993 (Wuest, 1995).

En este contexto hay que señalar, inicialmente, que la generación de conocimiento —a partir de la investigación académica sobre el tema derechos humanos y educación en el periodo de 1990-2000— es un acontecimiento que emerge en condiciones de posibilidad de producción (Foucault, 1980) distintas a las de la década anterior. Esto hace que la investigación que hemos analizado no pueda ser considerada como continuidad de la realizada en el periodo anterior o como manifestación de su desarrollo progresivo, ya que ambas constituyen series distintas (Foucault, 1988).

El elemento que marca la diferencia entre ambas series reside en que en el periodo que estamos analizando se inicia el proceso de institucionalización de la promoción y defensa de los principios establecidos por la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Proceso que inauguró e impulsó el gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari, como un dispositivo más del Estado —conjunto de estrategias discursivas e instituciones— destinado a la protección de los derechos civiles y políticos de los ciudadanos del país.

Este proceso que busca transformar algunas estructuras sociales existentes, en lo que se refiere a una relación regulada de respeto y justicia entre el Estado y los ciudadanos, puede ser identificado a través de las etapas de construcción, delimitación y consolidación de agentes, espacios, discursos y prácticas oficiales dedicadas a la defensa y promoción de los derechos humanos.

La materia referente a los derechos humanos ha estado considerada en la *Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*, desde 1917. Sin embargo, la exigencia por su respeto y cumplimiento, planteada por la sociedad civil a partir de 1977, sólo tuvo eco en el gobierno en 1990. La primera etapa de su institucionalización inició con la creación de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), de las respectivas comisiones estatales y del Instituto Federal Electoral (IFE). Todas estas instituciones recibieron como encargo, entre otras cosas, realizar actividades educativas relacionadas con los derechos humanos y con la educación cívica fuera del sistema escolar.

La segunda etapa, ocurrió a partir de 1992 ya que el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que promovió la

modificación de los planes y programas para la escuela primaria y secundaria, posibilitó la introducción oficial de los contenidos sobre los derechos humanos en el sistema educativo nacional, a través de los nuevos libros de texto gratuito. De esta tarea se hizo cargo la nueva asignatura educación cívica, que asoció los derechos humanos con deberes, con valores y con civismo.

Es así como bajo la responsabilidad de cada una de estas tres instancias —la CNDH, el IFE y la Secretaría de Educación (SEP)— se desarrolló institucionalmente, desde comienzos de la década de 1990, la educación relacionada con los derechos humanos para el conjunto del espacio social integrado por los sistemas de educación formal y no-formal.

Este amplio y complejo proceso de institucionalización conllevó, en cada uno de sus etapas y ámbitos anteriormente señalados, la creación de instrumentos e instancias jurídicas correspondientes, la promoción, reconocimiento y certificación de profesionales —agentes, funcionarios, asesores y expertos— y la producción de discursos particulares. En la primera etapa, con la Comisión Nacional de los Derechos Humanos emergió el “discurso oficial de los derechos humanos” (Bertussi, 1999), en la segunda y prolongando al mismo, emergió, a través de los nuevos libros de texto gratuito para la educación básica, el “discurso pedagógico oficial de los derechos humanos” (Bertussi, 1999).

Según la Declaración Universal de los Derechos Humanos el concepto comprende el conjunto indivisible de los siguientes derechos: civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y los de solidaridad.²² Sin embargo la Comisión Nacional de Derechos Humanos únicamente tutela los derechos civiles y políticos y no así los demás derechos establecidos por la Declaración. Con relación a ésta, dicho concepto resulta fragmentado, parcial y reducido. Éste se trasmite en los actuales libros de texto gratuitos de la escuela básica, para los cuales los derechos civiles y políticos son tratados como garantías individuales consagradas por la *Constitución de los Estados Unidos Mexicanos* y que como “contenidos, remiten a los Derechos Humanos y los Derechos del Niño”(SEP, 1993:127). Los demás derechos, “los sociales [...] se establecen en diversos artículos constitucionales” (SEP, 1993:127).

Estas funciones constitutivas y regulativas, establecidas por el concepto de derechos humanos son, según Bernstein y Díaz, lo que convierte el

²² Los llamados derechos solidarios son los derechos a: la preservación del medio ambiente; al desarrollo sostenido; a la identidad de los pueblos y a la paz.

primero, en discurso oficial de los derechos humanos en la medida en que su tarea es “la producción del orden y la constitución de una conciencia específica, mediante la demarcación de los sujetos junto con sus posiciones potenciales y relaciones sociales” (Bernstein y Díaz, s/f), y el segundo, en discurso pedagógico oficial de los derechos humanos, en la medida en que además, recontextualiza y controla los significantes que se realizan en la práctica pedagógica (Bernstein y Díaz, s/f).

Todos estos acontecimientos dan cuenta de la existencia de un nuevo contexto, de nuevos sujetos, de nuevas dimensiones ideológicas y de nuevas prácticas que marcan —de manera particular— el desarrollo de la investigación sobre educación y derechos humanos en el periodo que hemos revisado, haciendo que las condiciones de producción de emergencia de las mismas sean muy distintas a las existentes en el periodo anterior.

CRITERIOS Y FUENTES

En lo que se refiere a la investigación sobre el subcampo que nos ocupa, fueron utilizados, para la búsqueda de los documentos, los siguientes descriptores: el criterio fue el sintagma derechos humanos asociado al de educación; mientras que para ordenar dicha búsqueda seguimos el criterio establecido por el comité científico del COMIE, identificando y seleccionando únicamente los documentos que resultaran de un proceso de investigación.

La búsqueda de dichos documentos se inició con la consulta de la bibliohemerografía general aportada por los miembros del tema “Educación, valores y derechos humanos”. Posteriormente fueron consultados los índices bibliográficos proporcionados por el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), por la Red Latinoamericana de Información y Documentación (REDUC), por los Resúmenes Analíticos en Educación (RAE) así como por la Red Mexicana de Información y Documentación en Educación (REDMEX). Asimismo, fueron consultados los acervos de las bibliotecas de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) y de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH). Se trataba, a través de estos medios, de ubicar las investigaciones publicadas en la ciudad de México y en los estados de la República.

Sin embargo, ante la inexistencia de ensayos y del reducido número de libros identificados según los criterios establecidos, se optó por incorporar

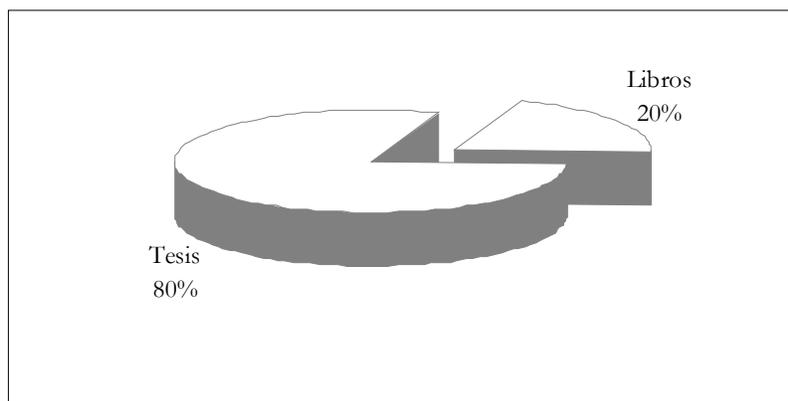
también a este trabajo, las tesis de licenciatura y de posgrado. Así, en un segundo momento, también fueron consultadas las bibliotecas de las siguientes instituciones de educación superior de la ciudad de México: CEE; FFyL, FCPyS y FD de la UNAM; UIA; USLA; UP; UPN; Instituto José María Luis Mora; El Colegio de México y, de la Escuela Normal Superior.

Posteriormente, la información fue clasificada de acuerdo con un primer conjunto de descriptores que elaboramos y fue sistematizada según los descriptores de los formularios elaborados por los integrantes del campo temático “Educación valores y derechos humanos” para homogeneizar los datos generales.

HABLANDO SOBRE LA INVESTIGACIÓN

Sobre el subtema educación y derechos humanos fueron identificados 25 documentos que resultaron de un proceso de investigación, de los cuales 5 son libros (20%) y 20 son tesis (80%). De éstas, 19 son de licenciatura (95%) y 1 de doctorado (5%). Entre las instituciones de educación superior, la Universidad Nacional Autónoma de México, con 14 tesis, fue la casa de estudios con el mayor número (70%); el 30% restante fueron presentadas, 5 en la Universidad Panamericana (25%) y 1 en la Universidad Iberoamericana (5%) gráfica y cuadro 1).

GRÁFICA 1
TIPO Y NÚMERO DE INVESTIGACIONES REVISADAS

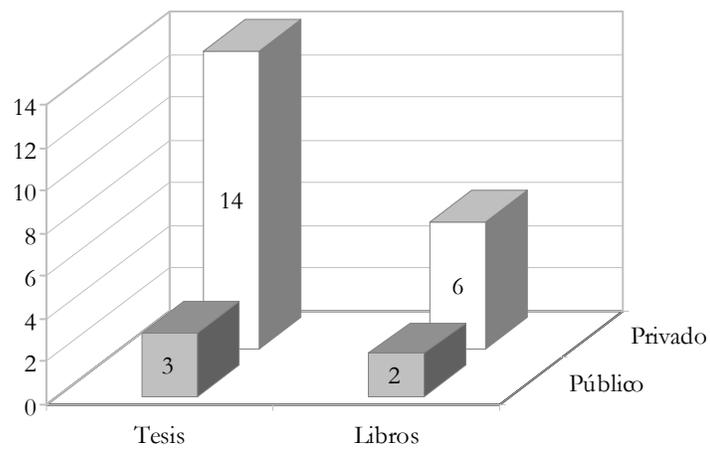


CUADRO 1
GRADO E INSTITUCIÓN DE LAS TESIS REVISADAS

	Número	%
<i>Grado</i>		
Licenciatura	19	95
Doctorado	1	5
<i>Institución</i>		
UNAM	14	70
UP	5	25
UIA	1	5

Del total de documentos, 17 fueron generados en el sector público (68%) y 8 en el sector privado (32%) (gráfica 2).

GRÁFICA 2
TIPO DE INSTITUCIÓN QUE GENERARON
LAS INVESTIGACIONES REVISADAS

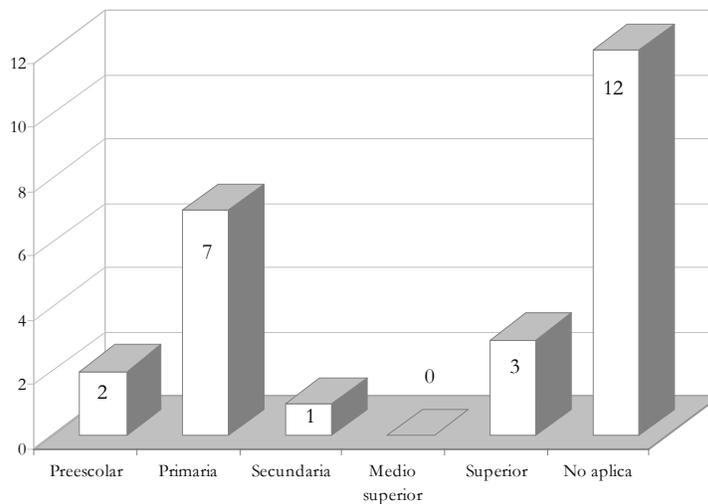


Sobre la motivación de las investigaciones realizadas, en 88% de los trabajos se trata de resultados de inquietudes personales.

En cuanto a los niveles del sistema educativo, la educación primaria es la que ha merecido mayor atención, concentrando 28% de las investigaciones.

Respecto de las modalidades educativas, 74% de los trabajos eligieron la presencial y 22% se enfocaron al sistema educativo en general (gráfica 3).

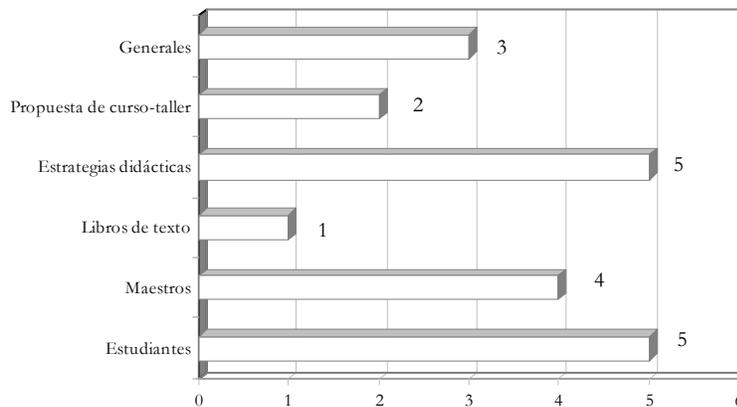
GRÁFICA 3
NIVEL EDUCATIVO A QUE SE REFIEREN
LAS INVESTIGACIONES REALIZADAS



Respecto de los sujetos de las investigaciones, los estudiantes tuvieron la preferencia con 25% y los conmaestros 20 por ciento.

Para la enseñanza de los derechos humanos, 25% de las tesis presentan diferentes recursos didácticos como juegos, vinculación con instituciones extra-escolar y guías; 10% presentan propuestas de intervención a través de curso-taller, y 5% están dedicadas al análisis del contenido y del discurso de los libros de texto (gráfica 4).

GRÁFICA 4
SUJETOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS PRESENTES EN LA TESIS



Las demás investigaciones (5 libros) están dedicadas a la constatación del ejercicio del derecho a la educación de distintos sectores de la población y al estudio de la legislación sobre educación y derechos humanos.

A propósito de las perspectivas teóricas adoptadas por las investigaciones revisadas, se encontró que la mayoría, 48%, eligió la pedagogía; 40% utilizó un enfoque multidisciplinario; 37% de las investigaciones utilizan diferentes enfoques teóricos y los autores más citados fueron H. Giroux; P. Freire; E. Fromm; J. Piaget; García Hoz; P. Latapí y Millán.

Sobre las fuentes de información, 77% eligieron las bibliohemerográficas, 11% las estadísticas y la investigación de campo, respectivamente. En cuanto a los métodos predominantemente utilizados fueron el bibliohemerográfico y documental, 55%; el análisis estadístico y etnográfico con 11% de las elecciones; 92% de las investigaciones hacen aportes conceptuales.

Los usuarios de las investigaciones son en primer lugar, los maestros y los estudiantes a quienes están orientadas 66% de las mismas y 18% al público en general.

En síntesis, la sistematización de los datos anteriores permite afirmar que la investigación sobre educación y derechos humanos en el periodo de 1990-2000 se presenta mayoritariamente en forma de tesis de licenciatura, presentada en la Universidad Nacional Autónoma de México y responden, sobre todo, a motivaciones personales.

El nivel de educación primaria, la modalidad de educación presencial y los estudiantes son los universos, sujetos y modalidades que ocupan la preocupación del mayor número de las investigaciones analizadas, para las que elaboran propuestas de intervención para la enseñanza de los derechos humanos, apoyadas en fuentes bibliohemerográficas y en las aportaciones teórico-pedagógicas de autores identificados, en las ciencias sociales, con el pensamiento crítico

A PROPÓSITO DE COMPARACIONES

Los aspectos que pueden ser puntos de comparación entre el estado de conocimiento sobre educación y derechos humanos realizado en los periodos de 1982-1992 y 1990-2000, se refieren al recorte y estructura del tema y a las fuentes utilizadas. O sea, tienen que ver con los criterios establecidos para ambas investigaciones.

Desde esta perspectiva se puede destacar, por un lado, que en el primer periodo el ámbito de producción sobre educación y derechos humanos fue un tema que incluyó: educación y derechos humanos en general; educación y valores; educación, valores y derechos humanos; educación cívica y educación ambiental. En el segundo periodo, fue considerado como subtema al que le correspondió únicamente el de educación y derechos humanos en general.

El recorte establecido en el segundo periodo acotó el ámbito de la investigación del estado de conocimiento sobre educación y derechos humanos, excluyendo del mismo parte de la investigación que le corresponde, como por ejemplo educación y derechos humanos civiles y políticos.

Pareciera que como reflejo las funciones, las propuestas conceptuales y los ámbitos de acción atribuidas a la Comisión Nacional de Derechos Humanos, al Instituto Federal Electoral y la Secretaría de Educación Pública —en el proceso de institucionalización de la educación y derechos humanos— se convirtieron, en la práctica, en criterios que acabaron por definir los límites de la investigación al interior del tema “Educación, valores y derechos humanos”, de tal suerte que éste quedó estructurado en torno a los subtemas: educación y valores; educación y valores cívicos y políticos y, educación y derechos humanos.

También si desagregamos algunos datos del primer periodo, es posible constatar que fueron revisados, sobre todo, artículos de divulgación e informes ubicados en revistas y publicaciones periódicas. Las tesis no fueron consideradas y no hay referencias bibliográficas sobre libros. En cambio,

en el segundo periodo 1990-2000, los artículos de divulgación o sea, sin soporte en una investigación, no fueron considerados, mientras que las tesis sí lo fueron y, aunque su número es reducido, se encontraron libros dedicados a educación y derechos humanos.

Además, es común en ambos periodos el carácter fugaz de los autores del subtema educación y derechos humanos. En el conjunto de las 25 obras analizadas para el periodo 1990-2000, sólo hay un autor con más de una obra, los otros 24 tienen apenas una. Así como no se puede hablar de la trayectoria intelectual de los autores a través de sus investigaciones sobre educación y derechos humanos, tampoco es posible seguir el tratamiento sistemático de alguno de los temas en las diferentes obras. Autores y temas todavía no llegan, surgen para quedarse y tener continuidad en este subtema.

CONCLUSIONES

El trabajo de revisión del estado de conocimiento sobre educación y derechos humanos realizado para el periodo de 1982-1992 concluyó mostrando que en México éste era todavía un campo en ciernes (Wuest, 1995:341). ¿Acaso a partir de lo anteriormente expuesto se puede afirmar que persiste la misma conclusión para el estado de conocimiento del periodo de 1990-2000?

Contestar a esta pregunta requiere retomar el concepto de campo y destacar sus principales elementos constitutivos. En este sentido Bourdieu señala que “los campos se presentan a la aprehensión sincrónica como los espacios estructurados de posiciones [...] de fuerza entre los agentes o las instituciones envueltas en la lucha por la distribución del capital específico” (Bourdieu, 1980). Para los efectos de este trabajo, un repaso por las aportaciones de este autor a la teoría de los campos permite señalar que la noción de campo implica, necesariamente, la existencia de los siguientes elementos: un espacio social de luchas por la apropiación y/o redefinición de un capital específico; diferentes agentes; posiciones estructuradas; interés mutuo por la existencia del campo; *habitus* propio del campo y autonomía relativa del mismo (Bourdieu, 1987, 1989, 1992).

A la luz de lo anterior se puede constatar, por un lado, la inexistencia de una comunidad disciplinaria, con *habitus* propio del campo y constituida en torno a la problemática de la educación y los derechos humanos. Por otro, se señala cómo los dispositivos y las agencias pedagógicas del Estado actúan sin la contraparte crítica de los investigadores.

En este sentido es patente la ausencia de polémica en torno a los discursos del subtema educación y derechos humanos. Razones suficientes para ello son, entre otras, la necesidad de discutir: la implicación de doble sentido (Beristáin, 1998:109-110 y 221-222) entre educación-derechos humanos; ¿cuál es el nexo entre ambos conceptos —y, en, para—, y cuáles son las implicaciones ideológicas y prácticas de cada uno?; las limitaciones políticas y las implicaciones ideológicas y prácticas del discurso pedagógico oficial de los derechos humanos; ¿qué enseñar como derechos humanos?; la naturaleza multidisciplinaria de educación y derechos humanos; sobre las particularidades de una pedagogía para la enseñanza de los derechos humanos; y las implicaciones políticas, ideológicas y prácticas de los diferentes fundamentos (normativista, fundacionista, sociohistórico) de los derechos humanos en la acción educativa; la posibilidad de construcción del sujeto de los derechos humanos; el papel de los saberes y prácticas sociales como recursos pedagógicos para la enseñanza de los derechos humanos.

También es necesario señalar la falta de preocupación sobre otros aspectos de la escuela que no han sido trabajados desde la perspectiva de los derechos humanos como son: cómo se están enseñando los derechos humanos en el sistema escolar; su ejercicio en los diferentes espacios de la escuela; la trayectoria de los sujetos de derechos humanos en la escuela; las prácticas para su enseñanza, los recursos didácticos y los instrumentos de evaluación utilizados; la comprensión de los maestros del discurso de los derechos humanos presentes en los libros de texto gratuito; disponibilidad de materiales didácticos para maestros y alumnos; el sistema escolar como espacio de relaciones de poder que violan o reafirman los derechos humanos de los diferentes sujetos que en él interactúan cotidianamente y, en fin, los resultados de esta acción educativa relacionada con enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos.

Las investigaciones analizadas circunscriben su interés por la enseñanza de los derechos humanos a la transmisión de un contenido dirigido únicamente a alumnos en situación de clase y a través de prácticas educativas características del salón de clases. En este sentido la educación todavía es sinónimo de escolar; la dimensión pedagógica y todo el mundo constituido por los recursos de las prácticas políticas fuera de la escuela y presentes en las diferentes luchas y prácticas sociales por la exigencia y defensa de derechos humanos, aun no asoman como espacios y procesos de interés para ser investigados.

Lo anterior parece confirmar que todavía el subtema educación y derechos humanos carece de lo que Rabossi señala como las condiciones de un

paradigma teórico de los derechos humanos: un marco conceptual reconstruible a partir de la práctica teórica de quienes lo comparten y que incluye, fundamentalmente, el reconocimiento de un *objeto teórico*; una *metodología de investigación*; que se considera apropiada; un *objetivo* (o conjunto de objetivos) a alcanzar; un *conjunto de supuestos* de variado carácter; un *conjunto de problemas* propios, y una *práctica* compartida comunitariamente (Rabossi,1991).

Ante el precario e insuficiente respeto a los derechos humanos en el país, denunciado insistentemente por organizaciones nacionales e internacionales,²³ sería de esperar la existencia de un campo intelectual (Díaz Villa, 1993) consolidado y muy dinámico. La escasa preocupación por la investigación sobre educación y derechos humanos en la década analizada, así como las características de la investigación existente, hacen concluir que éste sigue siendo todavía un campo en formación o por conformarse. Situación que seguramente no es ajena al contexto de desprestigio, hostilidad y violencia que enfrentan los promotores y defensores de los derechos humanos en el país.²⁴

²³ Cfr. “Pide Hina Jilani a los gobiernos voluntad para castigar violaciones a los derechos humanos”, México, *La Jornada*, 15 de junio de 2001, p.18 y “La impunidad registra en México niveles de 95 a 98 por ciento, afirma relator de la ONU”, México, *La Jornada*, 15 de mayo de 2001, p. 11.

²⁴ Cfr. “Asesinan a la defensora de los derechos humanos Digna Ochoa en su oficina”, México, *La Jornada*, 20 de octubre de 2001, p. 43 y “Asume la PGR el resguardo de 5 defensores de los derechos humanos”, México, *La Jornada*, 2 de octubre de 2002, p. 21.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFÍA DE LA COMISIÓN EDUCACIÓN, VALORES Y DERECHOS HUMANOS

Libros

- Aguilar, José Antonio (1999). *Usos y costumbres en comunidades indígenas y procesos político-electorales*, México: IFE-Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica, Dirección de Educación Cívica y Cultura Política.
- Alba, María de los Ángeles y Barba, J. Bonifacio (coords.) (1996). *Educación para la paz y los derechos humanos (guía para el nivel preescolar)*, México: AMNU.
- Alcalá, Efraín (coord.) (2000). *Los valores, puente hacia la historia. Metodología para la vivencia de los valores a través de la asignatura de historia en 4º, 5º y 6º grados de primaria*, 3 vols., Aguascalientes: Instituto de Educación de Aguascalientes.
- Alducín A., Enrique (1993). *Los valores de los mexicanos. En busca de una esencia*, tomo III, México: Grupo financiero BANAMEX-ACCIVAL.
- Alonso, (coord.) (1994). *Cultura política y educación cívica*, México: Miguel Ángel Porrúa/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades-UNAM.
- Arriarán, Samuel y José R. Sanabria (coords.) (1995). *Hermenéutica, educación y ética discursiva (en torno a un debate con K. O. Apel)*, colección Filosofía, México: Universidad Iberoamericana.
- Barba, J. Bonifacio (1997). *Educación para los derechos humanos. Los derechos humanos como educación valoral*, sección de obras de Educación y Pedagogía, México. Fondo de Cultura Económica.

- Bazant, Mílada (coord.) (1996). *Ideas, valores y tradiciones : ensayos sobre historia de la educación en México*, Zinacantepec, México: El Colegio Mexiquense.
- Bazdresch, Juan, et al. (1994). *¿Cómo, por qué, para qué opera el pensamiento filosófico en el universitario de la UIA?* México: Universidad Iberoamericana.
- Beltrán, Ulises; Fernando Castaños; Julia I. Flores; Yolanda Meyenberg y Blanca Elena Del Pozo (1996). *Los mexicanos de los noventa*, México: Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM.
- Beuchot, Mauricio y Samuel Arriarán (1999). *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*, colección Textos núm. 12, México: UPN.
- Centro Estatal de Investigación y Desarrollo Educativo de Sinaloa (1999). *Exploración del esquema valoral de la comunidad escolar de primaria y secundaria en Sinaloa*, Culiacán: SEPYC-CEIDES.
- Conde, Silvia (1998). *La construcción de prácticas democráticas en una escuela de la ciudad de México*, estudio de caso, Aguascalientes: El perro sin mecate.
- Crovi, Delia (1997). *Ser joven a fin de siglo. Influencia de la televisión en las opiniones políticas de los jóvenes*, México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.
- De La Chaussée, Ma. Eugenia; Eduardo Almeida; Isabel Royo; Cecilia Macías; Ingrid Van Beuren, Ivon Motolinía y Edith Huesca (2001). *Cultura política de los alumnos de licenciatura de la UIA GC, Puebla: estudio comparativo con la cultura de los alumnos de la UNAM*, México: Universidad Iberoamericana-Puebla.
- Durand Ponte, Víctor Manuel (1994). *La construcción de la democracia en México: movimientos sociales y ciudadanía*, México: Siglo XXI.
- Durand Ponte, Víctor Manuel (1998). *La cultura política de los alumnos de la UNAM*. México: Coordinación de Humanidades-Secretaría de Asuntos Estudiantiles-UNAM/ Miguel Ángel Porrúa.
- Flores Dávila, Julia y Yolanda Meyenberg (2000). *Ciudadanos y cultura de la democracia. Reglas, instituciones y valores de la democracia*, México: IFE/IIES-UNAM.
- Garza T., Juan Gerardo (1994). *La enseñanza de los valores en las universidades: México y el mundo*, México: ITESM/IFIE.
- González, Juliana y Josú Landa (coords.) (1997). *Los valores humanos en México*. México: Siglo XXI.
- Gutiérrez Garduño, María del Carmen (1997). *Ciudadanas instruidas, honestas y educadas. Una historia de la educación de las mujeres en el municipio de Toluca 1867-1910*, México: ISCEEM.
- Henríquez, Edmundo (1999). *Los indígenas y las elecciones de Los Altos de Chiapas*, San Cristóbal de las Casas: IFE-Distrito Electoral Federal del estado de Chiapas/ CIESAS.
- Hirsch, Ana (1999). *México: valores nacionales. Visión panorámica sobre las investigaciones de valores nacionales*, 2a. edición, México: Gernika.

- Hirsch, Ana (coord.) (2001). *Educación y valores*, 3 tomos, México: Gernika.
- Huerta Ibarra, José y Martha Ezcurra (1997). *Desarrollo de valores y régimen de verdad en el niño mexicano. Ideas espontáneas de los niños, sobre situaciones de la vida cotidiana, que implica valores*, México: IIFIE/Premio Alfonso Reyes/ Educación y Valores/UNAM.
- Iglesias, Leonardo (1993). *La cultura, los valores y la educación*, Monterrey: Fondo Editorial Nuevo León.
- Instituto Federal Electoral (1995). *Cultura política y participación electoral: diagnóstico de la cultura democrática en México de cara a las elecciones de 1994*, México, IFE.
- Instituto Federal Electoral (1996). *Antología de textos sobre cultura política*, México: IFE.
- Instituto Federal Electoral (1996). *Las experiencias de educación cívica, programas y campañas: estudio de algunos casos de América y Europa*, México: IFE.
- Instituto Federal Electoral (2000). *Democracia, pluralismo y tradición en las elecciones federal y estatal del año 2000 en Los Altos de Chiapas*, 3 tomos, México: IFE/El Colegio de México.
- King, Linda (1998). *Visiones y reflexiones (nuevas perspectivas de la educación para pueblos indígenas)*, México: Plaza y Valdés.
- Krotz, Esteban (coord.) (1996). *El estudio de la cultura política en México. (Perspectivas disciplinarias y actores políticos)*, México: CONACULTA/CIESAS.
- Latapí, Pablo (1995a). *Educación y justicia: términos de una paradoja*, colección Interamericana 46, Washington: OEA.
- Latapí, Pablo (1999). *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre ética laica en la educación mexicana*, México: CESU-UNAM/ Plaza y Valdés.
- León Marbán, Pavel y Aziz Nassif (coord.) (2000). *Cultura política en México: del ciudadano al elector*, México: IFE.
- López Zavala, Rodrigo (2001). *Educación superior y valores. Valores del profesorado en las universidades públicas de Sinaloa*, Culiacán: Universidad de Occidente.
- Madrid, María Elena (1997). *La fábrica de miseria: metaética y educación moral*, colección Textos, núm. 8, México: UPN.
- Magendzo, Abraham y Dueñas S., Claudia (1994). *La construcción de una nueva práctica educativa. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE). Modalidades de capacitación de profesores en educación en derechos humanos en América Latina*, México: Comisión Nacional de Derechos Humanos.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (dir.) y Maura Rubio Almonacid (1993). *Formación universitaria, ejercicio profesional y compromiso social. Resultados de un seguimiento de egresados de la Universidad Iberoamericana*, México: UIA.
- Pérez Fernández del Castillo, Germán; Héctor Díaz Santana y David Hernández Carrochano (1999). *Estudio para un programa de promoción de la participación ciudadana*

- dana y el voto libre y secreto en las elecciones federales del año 2000*, México: FLACSO/IFE.
- Pérez Viramontes, Gerardo (1998). *Educación para la paz y los derechos humanos, ensayos y experiencias*, México: UIA.
- Peschard, Jacqueline (coord.) (1996). *Cultura política*, congreso nacional de ciencia política, México: UAM/IFE/Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública.
- Quezada, Margarita (1998). *Héroes y antihéroes. Relato de la historia nacional. Ejemplos para la formación de valores*, México: ISCEEM.
- Rabasa, Emilio (1994). *De súbditos a ciudadanos sentido y razón de la participación política*, México: Miguel Ángel Porrúa.
- Ribeiro, Lidio Néstor (1998). *Los valores de acceso y la práctica docente*, México: CIDET/Plaza y Valdés.
- Ribeiro, Lidio Néstor (1999). *Axiología educativa, una visión nacional*, México: CIDET/Plaza y Valdés.
- Ribeiro, Lidio Néstor (2001). *Conciencia de causa y educación*, México: CIDET/Plaza y Valdés.
- Ríos Everardo, Maribel (2001). *El género en la socialización profesional de enfermeras*, México: CRIM-UNAM.
- Rubio, Luis (1998). *La democracia verdadera: información, ciudadanía y política pública*, México: CIDAC/Cal y Arena.
- Rugarcía, Armando (1996). *Educación en valores*, colección Lupus Magister, México: UIA Golfo-Centro.
- Sánchez Díaz, Josefina (1999). *Escuela secundaria e identidad de los adolescentes. Cuestiones teóricas y metodológicas*, México: ISCEEM.
- Schmelkes, Silvia (1997). *La escuela y la formación valoral autónoma*, México: Castellanos.
- Tapia Uribe, Medardo (2001). *La escuela en Morelos: herramienta para pensar, participar y trabajar*, Cuernavaca, Morelos: CRIM-UNAM.
- Tovar y de Teresa, Rafael (1994). *Modernización y cultura política*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Yankelovich, Daniel (1990). *Para alcanzar un criterio público: cómo lograr que la democracia funcione en un mundo complejo*, México: Publigráficos.
- Yurén, María Teresa (1993). *Sujeto, eticidad y educación en la obra de Hegel*, colección Educación, México: UPN.
- Yurén, María Teresa (1994a). *Filosofía de la educación en México; principios, fines y valores*, México: Trillas.
- Yurén, María Teresa (1995a). *Eticidad, valores sociales y educación*, colección Textos núm. 1, México: UPN.

- Yurén, María Teresa. (2000). *Formación y puesta a distancia: su dimensión ética*, colección Educador, México: Paidós.
- Zorrilla, Ma. Margarita (1995). *Valoración de los resultados de la formación universitaria. Un elemento de la nueva cultura de la evaluación en las IES*, Aguascalientes: UAA/PIES.

Capítulo o apartado en libro o antología editada

- Aguilar Villalobos, Javier y Alejandra Valencia Cruz (2000). “¿Conservadurismo personalístico o conservadurismo ideológico?”, en: *La psicología social en México*, vol. VIII, México: Asociación Mexicana de Psicología Social, pp. 236-242.
- Aguilar Villalobos, Javier, M. Martínez Jiménez, Alejandra Valencia Cruz y M. Blanco Rosenzuaig (1998). “Algunas variables relacionadas con la disposición a la participación cívica”, en *La psicología social en México*, vol. VII, México: Asociación Mexicana de Psicología Social, pp. 472-476.
- Andrade Frich, Bodil (2001). “Valores ambientales y educación: consideraciones para la construcción de propuestas educativas basadas en la semiótica ambiental local”, en Hirsch, Ana (coord.) *Educación y valores*, tomo III, México: Gernika, pp. 463-485.
- Arias Castañeda, Eduardo y Manuel Armando Flores Hernández (2001). “Un ámbito especial para la formación ético-profesional. Organizaciones civiles y servicio social en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente”, en Hirsch, Ana (coord.), *Educación y valores*, tomo II, México: Gernika, pp. 215-237.
- Arriarán Cuellar, Samuel (2001). “El problema de los valores en la escuela. La educación multicultural”, en Hirsch, Ana (coord.) *Educación y valores*, tomo III, México: Gernika, pp. 285-305.
- Barba Casillas, Bonifacio (2000a). “El razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y de bachillerato en Aguascalientes”, en Eliezer de los Santos (comp.), *La investigación educativa y el conocimiento sobre los alumnos*, Colima. Universidad de Colima, pp. 137-160.
- Barba Casillas, Bonifacio (2001). “Experiencias formativas en el desarrollo moral”, en Hirsch, Ana (coord.) *Educación y valores*, tomo I, México: Gernika, pp. 61-91.
- Barba Martín, Leticia (2001). “El vínculo educativo como construcción socio-cultural. Estudio de dos casos en escuelas primarias públicas del Distrito Federal”, en Hirsch, Ana (coord.) *Educación y valores*, tomo I, México: Gernika, pp. 141-157.
- Barba Martín, Leticia (2001). “¿Hombre o ciudadano? Reflexiones sobre la educación cívica y ética en México”, en I. Castro (coord.), *Educación, cultura y política*, México: CESU-UNAM.

- Cárdenas G., Víctor G. y Laura Delgado (2001). “La educación valoral en la escuela primaria en el inicio del siglo XXI. Aportes para su investigación desde el enfoque del desarrollo de habilidades sociales”, en: Hirsch, Ana (coord.) *Educación y valores*, tomo I, México: Gernika, pp. 121-140.
- Cazés, Daniel (1990). “Democracia y desmasificación de la universidad”, en S. Zermeño (coord.), *Universidad nacional y democracia*, México: Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Humanidades-UNAM/ Miguel Ángel Porrúa, pp. 31-70.
- Correa, Fredi Everardo, Guadalupe Sánchez Cristóbal y Carlos C. Contreras (2000). “Medición de actitudes hacia la pena de muerte”, en *La psicología social en México*, vol. VIII, México: Asociación Mexicana de Psicología Social, pp. 275-282.
- Delgado, Araceli (2001). “Estrategia para propiciar la actitud de tolerancia en estudiantes de nivel universitario”, en Hirsch, Ana (coord.), *Educación y valores*, tomo II, México: Gernika, pp. 369-389.
- Didriksson, Axel (1990). “La academia: el nuevo eje de la democratización universitaria”, en S. Zermeño (coord.), *Universidad nacional y democracia*, México: Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Humanidades-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, pp. 111-147.
- Durán Pizaña, Eustolia (2000). “Las creencias como un espacio para la deliberación”, en *Formación y práctica docente*, vol. 2, septiembre, serie Magisterio del Nuevo Milenio, Sinaloa: Ayuntamiento de Culiacán/Escuela Normal de Sinaloa.
- Durán Pizaña, Eustolia (2001). “Creencias de los egresados de posgrado sobre su práctica docente”, en Hirsch, Ana (coord.), *Educación y valores*, tomo I, México: Gernika, pp. 339-362.
- Elizondo Huerta, Aurora (2001). “Valores y formación docente: el estudio de caso”, en Hirsch, Ana (coord.), *Educación y valores*, tomo I, México: Gernika, pp. 301-338.
- Espíndola, José (2001). “El cuento como técnica para la promoción de los valores y actitudes en los niños. Un caso: la responsabilidad”, en Hirsch, Ana (coord.) *Educación y valores*, tomo I, México: Gernika, pp. 219-240.
- Félix Salazar, Valentín (2000). “El futuro del profesor y las prácticas de enseñanza. Una aproximación al estudio de sus creencias pedagógicas”, en *Formación y práctica docente*, vol. 2, serie Magisterio del Nuevo Milenio, Sinaloa: Ayuntamiento de Culiacán/Escuela Normal de Sinaloa.
- Figuerola de Kutra, Lyle (2001). “Orientación y valores en la educación universitaria. La Universidad Veracruzana”, en Hirsch, Ana (coord.), *Educación y valores*, tomo II, México: Gernika, pp. 239-265.
- Galindo Enciso, Julieta Ethel (2001). “La contradicción proyecto modernizador-proyecto liberador: el caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa”, en Hirsch, Ana (coord.), *Educación y valores*, tomo II, México: Gernika, pp. 65-93.

- García Díaz, Diana Oralia (2001). “Un estudio de valores del educando adolescente de la Ciudad de México: la voz del propio joven”, en Hirsch, Ana (coord.) *Educación y valores*, tomo I, México: Gernika, pp. 243-275.
- Gómez S., Luis (1990). “Posibilidades y perspectivas de la futura universidad”, en S. Zermeño (coord.), *Universidad nacional y democracia*, México: Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Humanidades-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, pp. 149-162.
- Granja, Dulce María (1996). “Perplejidades y actitud crítica: consideraciones en torno a la filosofía kantiana de la educación”, en L. Olivé y L. Villoro (eds.), *Filosofía moral, educación e historia. Homenaje a Fernando Salmerón*, México: FFyL-UNAM, pp. 575-588.
- Guevara Niebla, Gilberto (1997). “La educación moral en México”, en Juliana González y Josu Landa (coords.), *Los valores humanos en México*, México: Siglo XXI, pp. 51-56.
- Hernández Pérez, Hernando (2001). “La educación cívica en primaria. Rituales, símbolos y significados”, en Hirsch, Ana (coord.), *Educación y valores*, tomo III, México: Gernika, pp. 225-250.
- Hernández Ramírez, Roberto y María Cristina Moreno Gutiérrez (2000). “Uso del MJT (*Moral Judgment Test*) para medir el efecto instruccional en la competencia moral de estudiantes universitarios”, en *Investigación UDEM 2000*, pp. 159-164.
- Herrera Herrera, Rafael Demetrio (2001). “Los valores morales en la formación profesional”, en Hirsch, Ana (coord.), *Educación y valores*, tomo II, México: Gernika, pp. 451-461.
- Herrera Márquez, Alma, Margarita Cruz Millán, Germán Gómez Pérez y Erika Ramírez Ziramba (2001). “Los valores en jóvenes universitarios de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en Hirsch, Ana (coord.), *Educación y valores*, tomo II, México: Gernika, pp. 391-420.
- Ibarra Rosales, Guadalupe (2001). “Hacia una propuesta de formación ambiental basada en la cultura de la sustentabilidad”, en Hirsch, Ana (coord.); *Educación y valores*, tomo III, México: Gernika, pp. 487-513.
- Ito Sugiyama, María Emily (2000). “La nacionalidad como elemento constitutivo de la identidad”, en *La psicología social en México*, vol. VIII, México: Asociación Mexicana de Psicología Social, pp. 179-184.
- Jiménez Silva, María del Pilar (1997). “Las representaciones y sus implicaciones. Aproximaciones desde el psicoanálisis, la psicología social y la educación”, en T. Wuest; et. al., *Formación, representaciones, ética y valores*, colección Pensamiento Universitario, tercera época núm. 87, México: CESU-UNAM. pp. 58-87.
- Kaplan, Marcos (1990). “Universidad y democracia”, en Sergio Zermeño (coord.), *Universidad nacional y democracia*, México: Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Humanidades-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, pp. 71-110.

- Kepowicz, Bárbara y H. Ernesto Ruiz-Esparza (2001). “Juventud e identidad: cosmovisión y estilos de autorrealización en los estudiantes de preparatoria”, en Hirsch, Ana (coord.). *Educación y valores*, tomo I, México: Gernika, pp. 277-299.
- Lafarga, Juan, Irene Pérez Fernández y Hanne Lore Schlüter Sartorius (2001). “Valores éticos que promueven los psicólogos mexicanos en el ejercicio de su profesión”, en Hirsch, Ana (coord.), *Educación y valores*, tomo II, México: Ediciones Gernika, pp. 321-344.
- López Zavala, Rodrigo (2000). “Profesores universitarios, valores y conocimiento. Rasgos de fin de siglo”, en R. López Zavala y J.G. Cano Tisnado, *Universidad pública. Problemas y desafíos de fin de siglo*, Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- López Zavala, Rodrigo (2001). “Competitividad y diálogo: valores en las universidades públicas de Sinaloa”, en Hirsch, Ana (coord.), *Educación y valores*, tomo II, México: Gernika, pp. 95-118.
- Martínez Moctezuma, Teresa y Juan Hernández Flores (2001). “Hacia la identificación de elementos teórico-metodológicos para la investigación educativa en valores. Una primera aproximación”, en Hirsch, Ana (comp.), *Educación y valores*, tomo III, México: Gernika, pp. 41-65.
- Martínez Muñoz, Sergio (1996). “Educación, cooperación y conocimiento”, en L. Olivé y L. Villoro (eds.). *Filosofía moral, educación e historia. Homenaje a Fernando Salmerón*, México: FFyL-UNAM, pp. 333-347.
- Meneses, Ernesto (1999). “La formación de valores morales”, en Meneses, E. *Las enseñanzas de la historia de la educación en México*, México: UIA, pp. 84-96.
- Mercado Cruz, Eduardo (2001). “Actitudes, valores y creencias en torno a ser maestro: un acercamiento a las prácticas pedagógicas de los alumnos en formación inicial”, en Hirsch, Ana (comp.), *Educación y valores*, tomo I, México: Gernika, pp. 363-397.
- Mondragón, N. Angélica y Elizabeth Reyes (2001). “Actitudes y valores: la cultura política del magisterio”, en Hirsch, Ana (coord.) *Educación y valores*, tomo I, México: Gernika, pp. 487-510.
- Monroy, Miguel y Mónica Díaz Pontones (2001). “La formación de una conciencia crítica. El caso de profesores de educación media superior”, en Hirsch, Ana (coord.) *Educación y valores*, tomo II, México: Gernika, pp. 399-421.
- Montes de Oca, Elvia (1999). “Los valores contenidos y enseñados en la escuela socialista”, en A. Civera (coord.), *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico*, Zinacantepec, México: El Colegio Mexiquense, pp. 395-431.
- Morfín, Luis (1994). “Educación y cultura política”, en J. Alonso (coord.) *Cultura política y educación cívica*, México: Miguel Ángel Porrúa / Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades-UNAM, pp. 467-477.

- Muñoz Abúndez, Gustavo (2001). “El desarrollo moral en alumnos de escuelas secundarias en Aguascalientes”, en Hirsch, Ana (coord.) *Educación y valores*, tomo I, México: Gernika, pp. 93-118.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1994). “La formación valoral en la universidad: elementos para la fundamentación y el diseño de nuevos programas de acción”, en C. Muñoz Izquierdo, *La contribución de la educación al cambio social*, México: Gernika/CEE/UIA, pp. 215-233.
- Muñoz Izquierdo, Carlos; Maura Rubio Almonacid, Joaquina Palomar Lever y Alejandro Márquez Jiménez (2001). “Formación universitaria y compromiso social: algunas evidencias derivadas de la investigación” en Hirsch, Ana (coord.), *Educación y valores*, tomo II, México: Gernika, pp. 153-182.
- Nieto, Raúl (1994c, 1993). “Cultura política y clase obrera”, en J. Alonso (coord.), *Cultura política y educación cívica*, México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, pp. 197-222.
- Pérez Castro, Judith (2001). “La construcción de valores, a través del lenguaje en el aula. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco”, en Hirsch, Ana (coord.), *Educación y valores*, tomo II, México: Gernika, pp. 421-450.
- Pérez Sánchez, Sergio (1998). “Construcción de un imaginario patrio, medio de reelaboración de la identidad étnica mazahua ante las prácticas religiosas diversas”, en J.M. Piña, et. al., *Pequeñeces e indicios de vida cotidiana escolar*, México: ISCEEM/ Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, pp. 125-141.
- Peschard, Jaqueline (1993). “Las motivaciones del comportamiento electoral capitalino (1988)”, en J. Alonso (coord.), *Cultura política y educación cívica*, México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades-UNAM/ Miguel Ángel Porrúa, pp. 21-59.
- Piña Osorio, Juan Manuel y María Eugenia Chávez Arellano (2001). “Valores de género y trayectoria profesional de las académicas en la Universidad Autónoma Chapingo”, en Hirsch, Ana (coord.), *Educación y valores*, tomo III, México: Gernika, pp. 375-410.
- Poujol, Guadalupe (2001). “Identidad sociomoral y estilos de eticidad en el discurso y las interacciones de un grupo de profesoras”, en Hirsch, Ana (coord.) *Educación y valores*, tomo I, México: Gernika, pp. 456-485.
- Quezada, Margarita (2001). “Valores nacionales en la enseñanza de la historia en las escuelas primarias”, en Hirsch, Ana (coord.), *Educación y valores*, tomo I, México: Gernika, pp. 251-282.
- Ramírez Saiz, Juan Manuel (1994). “Cultura política y educación cívica del Movimiento Urbano Popular”, en J. Alonso (coord.), *Cultura política y educación cívica*, México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, pp. 341-367.

- Ríos Everardo, Maribel (1996). "Microculturas de los formadores de docentes", en E. Chehaibar y M. Ríos (coords.), *La formación docente: perspectivas teóricas y metodológicas*, México: CISE-UNAM.
- Ríos Everardo, Maribel (2001). "Valores y socialización profesional de las profesoras-enfermeras de la Universidad Nacional Autónoma de México", en Hirsch, Ana (coord.), *Educación y valores*, tomo II, México: Gernika, pp. 289-320.
- Rocha Romero, Raúl (1998). "Influencia informacional y conformidad hacia el concepto de democracia en estudiantes universitarios", en *La psicología social en México*, vol. VII, México: Asociación Mexicana de Psicología Social, pp. 477-483.
- Rodríguez Cerda, Oscar; Ma. Luisa Buendía y Adolfo M. Aguilera (2000). "Representación social de la democracia", en *La psicología social en México*, vol. VIII, México: Asociación Mexicana de Psicología Social, pp. 236-242.
- Rugarcía, Armando (2001). "Los valores en la educación", en Hirsch, Ana (coord.), *Educación y valores*, tomo III, México: Gernika, pp. 67-98.
- Saldívar H., Gabriela (2000). "Validación de la escala de aceptación a la violencia en estudiantes universitarios", en *La psicología social en México*, vol. II, México: Asociación Mexicana de Psicología Social, pp. 316-322.
- Schmelkes, Silvia (1999). "Educación para los derechos humanos. Reflexiones a partir del conocimiento y de la práctica latinoamericana", en E. Remedi (coord.), *Encuentro de investigación educativa 95-98*, México: DIE-CINVESTAV/Plaza y Valdés.
- Street, Susan (1994). "La cultura política del movimiento magisterial chiapaneco", en J. Alonso (coord.) *Cultura política y educación cívica*, México: Miguel Ángel Porrúa/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades-UNAM, pp. 427-466.
- Tapia, Medardo (2001). "La formación de valores en tres regiones del país ¿por qué no formar en valores también a nuestros gobernantes?", en Hirsch, Ana (coord.), *Educación y valores*, tomo III, México: Gernika, pp. 203-224.
- Tejera, Héctor (1994). "Indígenas y cultura política: democracia y participación política en las regiones étnicas de México", en J. Alonso (coord.), *Cultura política y educación cívica*, México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, pp. 259-340.
- Valdez Medina, José L.; Sergio González Escobar; Hans Van Barneveld y Norma I. González Arriata (1998). "Redes semánticas de valores y el sentido de la vida", en *La psicología social en México*, vol. II, México: Asociación Mexicana de Psicología Social, pp. 456-460.
- Valdez Medina, José Luis (2001). "El autoconcepto, el real e ideal y los valores del mexicano, una alternativa para la educación en México", en Hirsch, Ana (coord.), *Educación y valores*, tomo III, México: Gernika, pp. 149-176.

- Vázquez, Beatriz (1998). "Identificación de entidades y actos de corrupción en un grupo de universitarias", en *La psicología social en México*, vol. VII, México: Asociación Mexicana de Psicología Social, pp. 484-488.
- Walker Sarmiento, Oscar Guillermo (2001). "Principios pedagógicos y didácticos de la enseñanza moral en la educación primaria elemental y superior en el sistema público y oficial mexicano 1823-1914", en Hirsch, Ana (coord.), *Educación y valores*, tomo I, México: Gernika, pp. 41-59.
- Wuest, Teresa (coord.); et al. (1995). "Educación y valores, ambiental y para los derechos humanos", en Wuest, M. Teresa (coord.) *Educación, cultura y procesos sociales*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 311-387.
- Wuest, Teresa (1997). "La dimensión ético-valorativa en la formación docente inicial", en T. Wuest, et al. *Formación, representaciones, ética y valores*, colección Pensamiento Universitario núm. 87, tercera época, México: CESU-UNAM, pp. 15-57.
- Yurén, María Teresa (1997a). "Sujeto, educación y valores (problematizaciones y discontinuidades de la pedagogía en México)", en Madrid, Ma. Elena y Marcotegui, Ma. Isabel (comps.) *Relatos de emergencia. La presencia de la UPN en la investigación educativa*, México: UPN, pp. 11-19.
- Zarate Grajales, Rosa A. (2001). "La formación de valores y actitudes en la educación superior", en Hirsch, Ana (coord.), *Educación y valores*, tomo II, México: Gernika, pp. 183-214.
- Zermeño, Sergio (1990). "Universidad y democracia", en S. Zermeño (coord.), *Universidad nacional y democracia*, México: Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Humanidades-UNAM/Miguel Ángel Porrúa, pp. 13-28.
- Zúñiga, Santiago; A. Moisés González Loyola y Pedro Torres Félix (2001). "Exploración del esquema valoral de la comunidad escolar de primaria y secundaria en Sinaloa", en Hirsch, Ana (coord.) *Educación y valores*, tomo I, México: Gernika, pp. 159-191.

Artículos en revistas

- Alducin, E. (1998). "Ética, educación y cultura", en *Este País*, núm. 88, julio, pp. 7.
- Altamirano, María de los Ángeles, et al. (1990). "Estudio de las dimensiones axiológicas y teleológicas en el libro de texto del área de ciencias sociales de 3º y 4º años de primaria", en *Contexto Educativo*, núms. 10-11, Vol. 3, enero-junio, México, pp. 93-104.
- Arredondo Ramírez, Vicente (1997). "Construir ciudadanía. Educar para la participación ciudadana", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núms. 1-2, vol. 27, enero-junio, México, pp. 33-58.

- Ayala Rubio, Silvia (1998). "Valores en la enseñanza y formación en valores", en *Educar*, núm. 4, enero-marzo, Guadalajara, pp. 19-27.
- Barba Casillas, Bonifacio (1998). "Formación valoral en la educación básica de Aguascalientes", en *Básica*, núm. 20, vol. 4, noviembre-diciembre, México, pp. 47-52.
- Barba Casillas, Bonifacio (2000b). "Aprendiendo la moralidad: la experiencia de seis jóvenes", en *Caleidoscopio*, núm. 8, julio-diciembre, año 4, pp. 47-83.
- Barba, Leticia (1999). "El nuevo enfoque de la educación cívica en la educación básica en México", en *Revista Espacios en Blanco* núm. 9, junio, serie Indagaciones, Argentina.
- Bertussi, Teresinha (1996). "Los valores y la moral en la escuela", en *Pedagogía*, núm. 9, vol. 11, enero-marzo, tercera época, invierno, México: UPN, pp. 32-39.
- Bolívar Boitia, Antonio (1995). "Orientaciones actuales en la educación ético-cívica", en *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 164, octubre-diciembre.
- Bonfil, Ramón (1993). "El civismo en la educación básica", en *Revista Mexicana de Pedagogía*, núm. 12, pp. 17-18.
- Campos Ezquerro, Roy (1998). "Valores morales de los mexicanos", en *Educación 2001*, núm. 43, diciembre, México, pp. 25-28.
- Capello, Héctor M. (1996). "La conciencia nacional a lo largo de la frontera Norte de México", en *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 1, vol. VI, enero-junio, Ciudad Victoria, Tamaulipas: CRIM-UNAM/UAT.
- Castaños, Fernando (1997). "Observar y entender la cultura política: algunos problemas fundamentales de una propuesta de solución", en *Revista Mexicana de Sociología*, núm. 2, México: IIS-UNAM.
- Conde, Silvia (1997). "Pensar la democracia desde la escuela", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núms. 1-2, vol. XXVII, enero-junio, México, pp. 129-164.
- Conde, Silvia (1998). "La formación de sujetos con una moral democrática", en *Educar*, núm. 4, enero-marzo, nueva época, Guadalajara, pp. 36-49.
- Crispín, Ma. Luisa; Lilia García P.; Sergio Noguez e Hilda Patiño (1998). "El desarrollo del juicio moral en los estudiantes universitarios", en *Didac*, núm. 32, México, pp. 12-16.
- Delgado, Araceli (1994). "Formación valoral en el currículum", en *Didac*, núm. 23, primavera, México, pp. 5-9.
- Delgado, Araceli (1998a). "Discernimiento y enseñanza", en: *Didac*, núm. 31, primavera, México, pp. 20-23.
- Delgado, Araceli (1998b). "Valores deseables en los alumnos", en *Didac*, núm. 32, otoño, México, pp. 7-11.

- Delgado, Araceli y Estrella Piastro (1993). "Modelo de educación integral", en *Didac*, núm. 22, otoño, México, pp. 11-14.
- Díaz Sustaeta, Federico y Arai Sumie Prado (1993). "Estudio de las actitudes de los estudiantes de posgrado de la Universidad Iberoamericana ante las metas de la institución", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 2, vol. XXII, abril-junio, pp. 71-85.
- Durand Ponte, Víctor Manuel y María Smith Martins (1997). "La educación y la cultura política en México: una relación agotada", en *Revista Mexicana de Sociología*, núm. 2, abril-junio, pp. 41-74.
- Espejel, M. Adelina y Héctor Martínez (1998). "El conocimiento de los símbolos patrios en el nivel medio superior", en *Educación 2001*, núm. 45, febrero, México, pp. 25-29.
- Fernández A., Ana Corina (1994). "Los retos en la enseñanza del civismo", en *Contactos*, diciembre-enero, México, pp. 34-38.
- Fernández Alatorre, Ana Corina (2001). "La vida escolar y el derecho a la inclusión como condición para la formación ciudadana", en *Apuntes Electorales*, núm. 3, Instituto Electoral del Estado de México, diciembre-febrero.
- Flores García, Vargas Medina y Olguín Ramírez (1990). "Sobre el proceso de percepción social del presidente: un estudio acerca del uso de categorías sociales en niños", en *Fundamentos y crónicas de la psicología social mexicana*, núms. 4-5. vol. IV, año 3, Sociedad Mexicana de Psicología Social, México, pp. 7-17.
- Fuentes Molinar, Olac (1994). "La educación básica y los derechos humanos", en *Cero en Conducta*, núms. 36-37, vol. 9, enero-abril, pp. 4-7.
- García Bullegoiri, Dionisio (1990). "Qué se está haciendo en la UIA en materia de la responsabilidad social de sus alumnos", en *Didac*, núm. 16, México, pp. 46-47.
- García, Benilde y Frida Díaz-Barriga (1999). "Un modelo de educación cívica. Fundamentos psicopedagógicos", en *Educación 2001*, núm. 55, diciembre, México.
- Garduño, León y Magdalena Lorandi (1992). "Desarrollo y evaluación del proyecto educativo Ixtliyóllot", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 3, tercer trimestre, México.
- Gómez Nashiki, Antonio y Gilberto Guevara Niebla (1995). "Educación política de los niños", en *Educación 2001*, núm. 2, julio, México, pp. 16-19.
- Guerra López, Rodrigo (1997). "Educar para la democracia. La democracia como adjetivo y sus consecuencias educativas", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núms. 1-2, vol. 27, México.
- Ibarra, Ma. Esther (1997). "La escuela y las elecciones", en *Educación 2001*, núm. 22, marzo, México, pp. 23-27.
- Latapí, Pablo (1992). "¿Qué es una educación humanista?", en *Revista Conafe*, núm. 6, abril-junio, pp. 4-9.

- Latapí, Pablo (1995b). “¿Educar para la tolerancia? Equívocos, requisitos y posibilidades”, en *Este País*, núm. 55, octubre, pp. 7-22.
- Jiménez Silva, María del Pilar (1997). “Las representaciones y sus implicaciones. Aproximaciones desde el psicoanálisis, la psicología social y la educación”, en *Pensamiento universitario*, núm. 87, México, pp. 58-87.
- López Cabello, José Benito y Rossana Alcaraz Ortiz (1991). “La enseñanza de la ética médica en las facultades y escuelas de medicina en México”, en *Revista Mexicana de Educación Médica*, núm. 1, vol. 2, México, pp. 219-221.
- Maggi, Rolando E. (1997). “Formación de valores y actitudes en la educación profesional técnica: caso CONALEP”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núms. 1 y 2, vol. XXVII, pp. 227-240.
- Muñoz Izquierdo, Carlos y Joaquina Palomar (1994). “Un acercamiento cualitativo al estudio de la formación valoral de los egresados de una universidad privada de la ciudad de México”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núms. 12, vol. 24, enero-junio, pp. 39-82.
- Muñoz Izquierdo, Carlos y Maura Rubio Almonacid (1991). “El papel de la educación superior en la formación de las actitudes y los valores de los egresados: un balance del conocimiento relevante”, en *Umbral XXI*, núm. 6. México. pp. 12-22.
- Orozco, Humberto (1998). “La abeja y el aguijón. El mundo de los valores en las ciencias sociales”, en *Educar*, núm. 4, nueva época, enero-marzo, Guadalajara, pp. 70-78.
- Patrick, John (1997). “Principios de la democracia para la educación de los ciudadanos”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núms. 1-2, vol. 27, México.
- Ramírez, G. (1994). “Los caminos de la educación en derechos humanos en México”, en *Cero en Conducta*, núm. 36-37, vol. 9, enero-abril, México, pp. 8-18.
- Ramos Gómez, Francisco y Víctor Manuel Durand Ponte (1997). “Los universitarios y la confianza en las instituciones”, en *Este País*, núm. 77, agosto, pp. 10-13.
- Ramos Gómez, Francisco y Víctor Manuel Durand Ponte (1997). “La cultura política de los alumnos de la UNAM”, en *Este País*, núm. 79, octubre, pp. 37-45.
- Ríos Condado, Telma y Eva Vargas Tentori (1998). “La acción razonada, valores y medio ambiente”, en *Educar*, núm. 4, enero-marzo, Guadalajara, Jalisco, pp. 65-69.
- Salmerón Castro, Ana María (1999). “Escuelas democráticas: Una alternativa para la mejora de la calidad de la educación moral”, en *Ethos Educativo*, núm. 19, abril, México, pp. 9-13.
- Santoyo, César (1998). “Los valores en la educación”, en *Educar*, núm. 4, nueva época, enero-marzo, Guadalajara, pp. 28-35.

- Schlüter Sartorius Hanne Lore y Pérez Fernández, Irene (2000). “Concepciones de los alumnos sobre las tareas requeridas para dar solución a problemas del campo profesional”, en *Tintero Profesional*, núm. 8, abril, Universidad Iberoamericana.
- Schmelkes, Silvia (1998). “Educación y valores: hallazgos y necesidades de investigación”, en *Educación*, núm. 4, enero-marzo, nueva época, Guadalajara, pp. 8-18.
- Suzán Reed, Eric (1997). “Ciudadanos ausentes. La educación cívica como prioridad nacional”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 1-2, vol. 27, enero-junio, México, pp. 59-128.
- Torres, Carlos Alberto (1998). “Educación, clase social y doble ciudadanía: los dolores de parto del multiculturalismo en América Latina”, en *Perfiles educativos*, núm. 18, julio-septiembre, México, pp. 4-19.
- Vargas Cortez, Concepción del Rocío (2000). “La formación social del ingeniero en el Instituto Tecnológico de Toluca”, en *Tiempo de Educación*, núms. 3 y 4, enero-diciembre, pp. 107-137.
- Yurén, María Teresa (1994b). “Eticidad y educación en la obra de J. Habermas”, en *Pedagogía*, núm. 1, vol. 9, oct.-dic., tercera época, UPN, México, pp. 90-94.
- Yurén, María Teresa (1996). “Educación centrada en valores y dignidad humana”, en *Pedagogía*, núm. 9, vol. 11, invierno, tercera época, UPN, México, pp. 16-23.
- Yurén, María Teresa (1997b). “Democracia radical, eticidad y educación”, en *Aleph*, núm. 2, año 1, Oaxaca, pp. 5-12.
- Yurén, María Teresa (1998). “Sujeto de la eticidad y formación valoral”, en *Educación*, núm. 4, enero-marzo, nueva época, Guadalajara, pp. 50-57.
- Zahorska-Bugaj, Marta (1997). “Polonia después de la revolución democrática. Desafíos para una educación cívica”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 1-2, Vol. 27, México.

Tesis

- Aguilar Martínez, Aurora María de la Soledad (1999). *Paulo Freire y la educación en Derechos Humanos: una propuesta de un taller de educación en derechos humanos para la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y letras de la UNAM*, tesis de licenciatura en Pedagogía, México: FFyL-UNAM.
- Aguilar Verdugo, Lydia (1994). *Los derechos humanos en el niño: una propuesta de material autoinstruccional para alumnos de 5° y 6° grado de primaria*, tesis de licenciatura en Pedagogía, México: FFyL-UNAM.
- Aguirre Muñoz, Lucía Coral (1997). *Cambio social y compromiso en estudiantes del posgrado en educación en la Universidad Iberoamericana Noroeste*, tesis de maestría en Ciencias de la Educación, modalidad excelencia académica, México: UIA.

- Avilez, Laura (1997). *Los derechos humanos en la educación primaria: propuesta de un manual de capacitación para la formación de maestros del 6° grado de primaria, dentro de la materia de civismo en escuelas públicas*, tesis de licenciatura en Pedagogía, México: FFyL-UNAM.
- Barba, Leticia (1990). *Educación para la participación ciudadana. Una alternativa para los habitantes de la zona metropolitana de la Ciudad de México*, tesis de doctorado en Pedagogía, México: FFyL-UNAM.
- Barrón Montes, Moisés (2000). *El valor justicia en el tercer ciclo de la escuela primaria: una mirada desde los clásicos de la literatura*, tesis de posgrado, Culiacán: Escuela Normal de Sinaloa.
- Bertussi, Guadalupe Teresinha (1999). *Los derechos humanos en el discurso pedagógico: análisis de los actuales libros de texto gratuito de la escuela básica mexicana*, tesis de doctorado en Sociología, División de Estudios de Posgrado, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.
- Carrasco H., Gilberto (1998). *Valores y desarrollo humano: aplicación de la axiología formal para facilitar el desarrollo armónico de la personalidad*, tesis de maestría en Orientación y Desarrollo Humano, México: UIA.
- Cerda, Ana María (1992). *Normas, principios y valores en la interacción maestro-alumno: el caso del Colegio de Ciencias y Humanidades*, serie tesis DIE, núm. 16, México: DIE-CINVESTAV.
- Chapa Guerrero, Nancy (1993). *La enseñanza de la educación cívica en el 5° grado de primaria. Nuevo Laredo, Tamaulipas*, tesis de licenciatura, UPN- 280.
- Diosdado Trujillo, Bertha (1996). *El papel de la educación superior en la formación de las actitudes y valores de los egresados: el caso de la Universidad Iberoamericana, plantel Golfo Centro*, tesis de maestría en Docencia Universitaria, México: UIA-Golfo Centro.
- Dupond, Myriam (1995). *La educación en derechos humanos como parte de la función formadora del maestro de primaria*, tesis de licenciatura en Pedagogía, Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana.
- Durán Pizaña, Eustolia (2000). *Creencias de los egresados de posgrado sobre su práctica docente*, tesis de doctorado en Educación, Culiacán de Rosales, Sinaloa: Escuela Normal de Sinaloa.
- Fernández Alatorre, Ana Corina (2001). *La educación cívica en la escuela primaria: una aproximación a la perspectiva del docente*, tesis de maestría en Pedagogía, México: FFyL-UNAM.
- Gaundry, Francisco José (1991). *Breve estudio de la legislación educativa a la luz de los derechos fundamentales del hombre*, tesis de licenciatura en Derecho, Facultad de Derecho, Universidad Panamericana.
- Gómez Nashiki, Antonio (1995). *La política educativa en 1992: educación y derechos humanos en la escuela primaria, un estudio de caso*, tesis de licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública, México, Acatlán: ENEP.

- Gutiérrez, Francisco (1993). *Educación cívica sobre el problema de seguridad pública. Mexicali, Baja California*, tesis de licenciatura, México: UPN-02.
- Hernández Conti, Luz María (1994). *La importancia de la educación cívica en la escuela primaria. Propuesta pedagógica*, tesis de licenciatura, Tampico, Tamaulipas: UPN 28-b.
- Hernández Terán, Rogelio (1999). *Impacto de la formación valoral humanista en los egresados de la Universidad Iberoamericana León*, tesis de maestría en Educación, León, Guanajuato: UIA.
- Herrera, Rafael Demetrio (2000). *El discurso moderno de la moral, implicaciones y repercusiones en el contexto educativo mexicano*, tesis de doctorado en Sociología, México: FCPyS-UNAM.
- Huerta Velázquez, Edna (1996). *El niño en la calle: la educación, una violación a sus derechos humanos*, tesis de licenciatura en Sociología, México, Acatlán: ENEP.
- Ito Sugiyama, María Emily (1996). *El estudio de los valores desde una perspectiva etno-socio-psicológica, alcances y limitaciones*, tesis de doctorado en Psicología, México: FP-UNAM.
- Jiménez Bueno, Luis (1993). *La educación en derechos humanos y sus repercusiones: participación de los organismos protectores de derechos humanos y los problemas que afronta la educación en derechos humanos dentro del sistema educativo mexicano*, tesis de licenciatura en Derecho, Facultad de Derecho, UNAM.
- Juárez Gamiz, Julio Vicente (1998). *La congruencia entre la enseñanza de los derechos humanos y la práctica de los mismos*, tesis de licenciatura en Psicología, FP-UNAM.
- Karolyne Verville, Marie-Francoise (1998). *Hacia las políticas de una educación liberal en América Latina. El caso de los niños de la calle en la República de México, una demanda de justicia en la Educación*. México. Tesis de Doctorado en Filosofía, Universidad Iberoamericana.
- Krauss Cosío, Ana María (1992). *Educación en derechos humanos en el libro de texto gratuito de Ciencias Sociales de la escuela primaria*, tesis de licenciatura en Pedagogía, México: FFyL-UNAM.
- Landeros, L. Gabriela (2000). *Las asambleas de grupo en preescolar: una experiencia en educación en derechos humanos*, tesis de licenciatura en Pedagogía, México: FFyL-UNAM.
- López Beltrán, Fidencio (1995). *Representaciones sociales de los profesores sobre su procesos de formación docente y su práctica educativa en el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa*, tesis División de Estudios de Posgrado de la UAS, Culiacán: FFyL-UAS.
- López Zavala, Rodrigo (2000). *Educación superior y valores. Valores del profesorado en las universidades públicas de Sinaloa*, tesis de doctorado en Educación, Culiacán de Rosales, Sinaloa: UAS.

- Martínez Gerard, Maricruz (1998). *Educación en valores para el México del siglo XXI*, tesis de licenciatura en Filosofía, México: UIA.
- Micher, Martha Lucía (1996). *Aporte pedagógico en la formación valoral de la educación para la paz y los derechos humanos*, tesis de licenciatura en Pedagogía, Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana.
- Molina, García Amelia (2000). *Estudio etnográfico sobre la formación de valores para la democracia en sexto grado de primaria en ocho escuelas de la ciudad de México y su área metropolitana*, tesis de maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación, México: UIA.
- Montes, Ma. del Rocío (1993). *Análisis del concepto derechos humanos en el diseño curricular de la formación universitaria*, tesis de licenciatura en Pedagogía, Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana.
- Olano, J. Amando (1997). *El papel del pedagogo en la formación de una cultura a favor de los derechos humanos*, tesis de licenciatura en Pedagogía, Escuela de Pedagogía, Universidad Panamericana.
- Ortega, Rosalva (1999). *Una propuesta de curso taller en derechos humanos para docentes de educación básica (nivel secundaria)*, tesis de licenciatura en Pedagogía, México: ENEP-Aragón-UNAM.
- Paniagua, Ma. Renata Dolores (1999). *Los juicios convencionales en niños de 10 años de edad que cursan el quinto grado de primaria en el área rural y urbana del municipio de Guanajuato*, tesis de maestría en Pedagogía, Guanajuato: Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato.
- Pérez Fernández, Irene (1999). *Los valores éticos que promueven los psicólogos mexicanos en el ejercicio de su profesión*, tesis de doctorado en Investigación Psicológica, México: UIA-Santa Fe.
- Quezada, Margarita (2000). *El proyecto de formación de la identidad nacional en la escuela primaria (Plan de Estudios 1993)*, tesis de maestría en Sociología, México: FCPYS-UNAM.
- Ríos Everardo, Maribel (1997). *La socialización profesional de profesoras enfermeras de la UNAM*, tesis de doctorado en Antropología, México: FFyL-UNAM.
- Robledo, Rocío (1996). *El Juego cooperativo vs. el juego competitivo como medio para la educación en derechos humanos en los grados 4°, 5° y 6° de primaria*, tesis de licenciatura en Pedagogía, México: FFyL-UNAM.
- Romero Terán, Luz María (2000). *El civismo frente al nuevo enfoque de la formación cívica y ética*, Colegio de Pedagogía, México: FFyL-UNAM.
- Romeu, Gabriel (1999). *Medición de la cultura política cognoscitiva: un estudio de caso a una muestra de profesores de primaria en Cuernavaca, Morelos*, tesis de maestría en Ciencias Políticas, México: FCPYS-UNAM.
- Rosas Malacara, S. Gustavo (2001). *El desarrollo del juicio privado en adolescentes de secundaria. Guanajuato*, tesis de maestría en Pedagogía, Guanajuato: Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato.

- Salcedo, Ernesto (1998). *El derecho a la educación en México análisis de un caso: conflicto de los rechazados de la UNAM*, tesis de licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública, México: FCPyS-UNAM.
- Sánchez Ortega, Jorge Alberto (1999). *Prisioneros del estado: cultura política y gobernabilidad la dinámica de una sociedad en tránsito 1980-1994*, tesis de doctorado en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología, El Colegio de México-Centro de Estudios Sociológicos.
- Saucedo Ramos, Claudia L. (1995). *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP*, tesis de maestría en Ciencias en la especialidad de Educación, México: CINVESTAV.
- Segura Ríos, Martha Elena (1992). *La educación para la cooperación, la paz y los derechos humanos en niños preescolares*, tesis de licenciatura en Pedagogía, México: FFyL-UNAM.
- Spitzer Schwartz, Terry (1990). *El proceso de socialización del estudiante en la Universidad Autónoma Chapingo. Hacia la internalización de un rol profesional*, tesis de maestría en Ciencias en la especialidad de Educación, México: CINVESTAV.
- Vázquez Rossete, Carlos Rodrigo (1999). *Vámonos educando: el derecho de la educación en derechos humanos (EDH), una aproximación*, tesis de licenciatura en Derecho, México: UIA.

Ponencias

- Carreño, Gabriela (2001). “Cultura ciudadana en el Estado de México. Una perspectiva desde los docentes en formación”, IV Congreso estatal de investigación educativa, 28, 29 y 30 de marzo, Culiacán, Sinaloa.
- Eisenberg Wieder, Rose y Vanny Cuevas Lucero (1999). “Formación valoral ambiental: evolución y dilemas en sus procesos desde la investigación acción participativa”, V Taller de la cátedra de medio ambiente, La Habana, Cuba, Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, 21 de abril.
- Fernández A., Ana Corina (1998). “Más acá de la utopía: las posibilidades de la educación cívica en primaria”, Foro de educación cívica y cultura política democrática, Instituto Federal Electoral, octubre.
- Fernández A., Ana Corina (2000). “La vida escolar y el derecho a la ilusión como condición para la formación ciudadana”, III Conference for sociocultural research. Unicamp, Convention Center, Campinas, San Pablo, Brasil. 16 al 20 de julio.
- Gómez Pérez, Germán y Alma Herrera Márquez (2000). “Estudio longitudinal de opinión y expectativas hacia la UNAM y el país en pasantes de psicología de la FES-Zaragoza”, V Conferencia internacional de psicología política.

- Hernández Pérez, Hernando (2000). “La educación cívica en primaria. Rituales, símbolos y significados”, III Congreso estatal de investigación educativa, 23, 24 y 25 de febrero, Culiacán, Sinaloa.
- Hernández Ramírez, Roberto y María Cristina Moreno Gutiérrez (2000). “Creating Scenarios for Moral Decision Making”, simposia Light and Shade: Understanding and/or Misunderstanding Moral Development in Latin American Contexts, Association for Moral Education, Glasgow.
- Herrera Márquez, Alma, Rossana Alcaraz, Faustino López Barrera, Araceli García Del Valle y Margarita Millán Cruz (2000). “Doctores formados en el extranjero: perfil, nivel de vida y percepción de la capacidad institucional para incorporarlos”, *Memoria del XIV Congreso Nacional de Posgrado-UNAM*.
- Lara-Barragán, Antonio (1994). “La enseñanza de la Física y la formación integral de la juventud”, *Memorias del Foro internacional sobre formación de valores*, Instituto de Fomento de la Investigación Educativa, DF.
- Maggi, Rolando y José Antonio Espinosa (1994). “Programas de formación de valores en las escuelas particulares. México DF”, *Foro internacional sobre formación de valores*, Instituto de Fomento de la Investigación Educativa, 25 al 27 de mayo.
- Moreno G, María Cristina (1995) “Multiple Conceptions about Ethics Education: Faculty Perceptions”, 21st annual conference of the Association for Moral Education, Nueva York, noviembre 16-18.
- Moreno, María Cristina (1996). “Professional Ethics for College Students”, 22 Annual Conference for the Association for Moral Education, Ottawa-Canadá, noviembre 13-16.
- Valdez Medina, José Luis (1997). “Los valores en adolescentes mexicanos (preparatoria)” Universidad Autónoma del Estado de México-Facultad de Ciencias de la Conducta.
- Valdez Medina, José Luis (1999). “El mexicano real e ideal. Perspectivas de cambio hacia el tercer milenio”, V Congreso Nacional de Investigación Educativa, noviembre, Aguascalientes.
- Villaseñor García, Guillermo (2001). “La función social de la docencia en las políticas de educación superior”, *Foro nacional: la educación pública en el siglo XXI. Retos y Perspectivas*, 21 a 23 de febrero.
- Yurén, María Teresa (1992). “Eticidad y paradigma educativo en el contexto de la modernización y la marginación urbana”, *Memorias del primer encuentro latinoamericano sobre educación, marginación urbana y modernización*, México: UPN, pp. 525-549.
- Yurén, María Teresa (1995b). “La didáctica de la filosofía: una estrategia de educación valoral”, en Benítez, Laura y José A. Robles *Memorias del VIII congreso nacional de filosofía*, tomo 1, México: Asociación Filosófica de México/ UAA, pp. 333-339.

Zárate, Agustín; Ma. del Carmen Rojas; Ma. Isabel Macías y Marta Colón (1998). “El estudio de los valores en el posgrado de la Escuela de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí”, en *Memorias VI simposio los valores y el currículo: intenciones y realidades*, 19 a 22 de febrero, México: ITESO.

Reportes de investigación

- Alemán Vaquera, Artemisa (1993). *Estrategias para conducir la práctica de la educación cívica en el sexto grado de primaria*, México: UPN, Unidad 31 A, Mérida, Yucatán.
- Arellano, Justina (1996). *La formación de valores cívicos en los alumnos de licenciatura en educación preescolar y primaria, curso ordinario de la Escuela Normal de Tejupilco*, Estado de México: Escuela Normal de Tejupilco.
- Balderas, Noemí Ángeles (2001). *El ejercicio de los valores cívicos en la formación del preescolar*, México: Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza.
- Betancourt, Olivia (1999). *La reforma a los planes y programas de civismo de la Secretaría de Educación Pública para nivel secundaria, y las modalidades posibles de colaboración del Instituto Federal Electoral en dicho proceso*. México: Instituto Federal Electoral.
- Cajas, Juan (2000). *Educación para la democracia: algunas campañas y experiencias de educación cívica en América Latina*, cuadernos de investigación 1, México: IFE, Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica.
- Díaz Moll, José (1998). *Análisis pedagógico y de contenido de la currícula de los libros de texto de primaria y secundaria en relación con la educación cívica y los aspectos electorales*, México: IFE.
- Domínguez Cruz, Abelardo (1992). *¿Qué valores, hábitos y actitudes prevalecen en la Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal Superior del Estado de México?* Estado de México: Escuela Normal Superior del Estado de México.
- Elizondo, Aurora; Lucía Rodríguez McKion y Ana Corina Fernández Alatorre (2000). *Participación cívica y elecciones infantiles del año 2000*, México: IFE.
- Fernández Poncela, Anna M. (2000). *Jóvenes y política: balance y perspectivas*. Estado de conocimiento: estudios e investigaciones, documento en línea, IFE: [deceyec.ife.org.mx]
- Fernández Poncela, Anna M. (2000). *Mujeres y política: balance y perspectivas*, Estudios e investigaciones, documento en línea IFE deceyec.ife.org.mx
- Fierro Evans, Cecilia; Patricia Carvajal Z.; Regina Martínez Parente (2001). *Tres acercamientos a la oferta valoral del docente en la escuela primaria pública*, México: UIA-León.
- Flores Reza, Arturo (1997). *Educación en los valores para el valor*, serie de Investigación Educativa, reporte núm. 37, Aguascalientes: UAA, Centro de Artes y Humanidades.
- García Cabrera, Benilde y Adriana Meza (2001). *Estudio para la evaluación integral de la estrategias de capacitación electoral y la integración de las mesas directivas de casillas en*

- el proceso electoral federal del año 2000*, México: Centro de Investigación y Desarrollo Educativo y Social SC.
- Garrido, Sandra (2000). *Monitoreos de las campañas electorales de los partidos políticos en noticieros de radio y televisión realizados por el Instituto Federal Electoral en 1994 y 1997, y la propuesta para el año 2000*, México: Instituto Federal Electoral.
- Garrido, Sandra (2000). *Estudio comparativo sobre instrumentos electorales en países democráticos*, México: Instituto Federal Electoral.
- Latapí, Pablo (coord.), Alberto Arnaut; Carlos López; Carlos Ornelas; Sylvia Schmelkes y Concepción Chávez (1998). *La educación en valores en México. Informe que presenta el Grupo de Reflexión en Valores al Secretario de Educación Pública Lic. Miguel Limón Rojas*, México: SEP.
- Martínez Licón, Salvador (1998). “Modelo para la Formación Ciudadana y Las líneas de Acción Educativa para el período 1998-2000”, en *Estudio para el diseño de la estrategia de un programa de educación del IFE, 1998-2000*, México: CEE.
- Molina, Amelia y Guadalupe Alonso (1998). *La formación de valores para la democracia en el sexto grado de primaria: Estudio etnográfico en ocho escuelas primarias del DF y área metropolitana*, México: SEP.
- Mota Botello, Graciela A. (1997). *Complejidad cognitiva y participación política. Estudio para la determinación de índices prospectivos para programas de educación cívica*, México: IFE-Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral.
- Ramírez, Amalia (2001). *El aprovechamiento escolar en la asignatura de formación cívica y ética en el cuarto grado de educación primaria*, México: Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza.
- Ramírez Osuna, Renato (1996). *Investigación para determinar enfoques y contenidos de educación cívica en la televisión educativa*, México: IFE.
- Rodríguez, Pedro Gerardo (1998). “La educación ciudadana estado de conocimiento”, en *Estudio para el diseño de la estrategia de un programa de educación del IFE, 1998-2000*, México: CEE.
- Shurmann, Patricia (1998). “El estado de la práctica de la educación cívica en México”, en *Estudio para el diseño de la estrategia de un programa de educación del IFE, 1998-2000*, México: CEE.
- Zenil, Mónica, Olivia Betancourt y Ana Corina Fernández A. (coord.) (2000). *Estudios sobre los temas electorales en textos de primaria y secundaria: consideraciones y propuestas*, México: IFE.

Folletos, cuadernos y documentos editados

- Ahúja, Raquel; Rolando Emilio Maggi y Carlos Muñoz Izquierdo (2000). *Evaluación de la formación valoral que imparte el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. Informe de resultados nacional (versión preliminar)*. México: UIA-CONALEP, 68 pp.

- Centro de Estudios para un Proyecto Nacional Alternativo SC (1997). *Estudio sobre el abstencionismo en México*, (informe preliminar, pp. 70) (síntesis ejecutiva, pp.21).
- Consultores en Encuestas y Capacitación SC (sin fecha). *Diagnóstico sobre las representaciones sociales de la cultura política en México*, México: CENCA, 206 pp.
- García H., Carlos (1995). *Los valores en la enseñanza y en el comportamiento organizacional de las instituciones educativas*, Jornadas de Administración Educativa, primera jornada, documento, 65 pp, Querétaro: CEDESA.
- Herrera, Alma; Mario Reyes Téllez; Iliana Muñoz García; Margarita Millán Cruz y Germán Gómez Pérez (2001). *Perfil de los valores en los jóvenes universitarios: el caso de los estudiantes de la Facultad de Economía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Generación 2001-2005*. México: UNAM 68 pp.
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (1991). *Principios y valores*, serie Cuadernos de autoformación en participación social, México: INEA, 57 pp.
- León Marbán, Pavel y Susana Garaiz (1999). *Diseño de la estrategia de un programa de educación cívica del Instituto Federal Electoral 1998-2000 (conceptos y práctica de educación cívica del Instituto Federal Electoral)*, documento, México: IFE.
- Mues, Laura (1997). *El ciudadano, el Estado y la democracia*, México: Academia de Derechos Humanos, 19 pp.
- Narro, Luis M. y P. Carlos Escandón (1994). *Los valores y el currículum actual. El futuro de nuestra ilusión*, México: Centro de Integración Universitaria-UIA, 35 pp.
- Tirado K, Felipe (1994). *La educación de los derechos humanos en la escuela: cuatro entradas para una propuesta*, Santiago de Chile: Vicaría Pastoral Social, 64 pp.

BIBLIOGRAFÍA ADICIONAL UTILIZADA POR LOS AUTORES

- Beristáin, Helena (1998). *Diccionario de retórica y poética*, México: Porrúa, pp. 109-110 y 221-222.
- Bernstein, Basil y Mario Díaz (s/f). “Hacia una teoría del discurso pedagógico”, en *Revista Colombiana de Pedagogía*, 1er. semestre, Colombia.
- Bertely Busquets, María (2002). “Las hermanas incómodas. El debate político en un campo académico”, relatoría del panel realizado durante el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa, mimeo.
- Bertussi, Guadalupe Teresinha (1999). *Los derechos humanos en el discurso pedagógico: análisis de los actuales libros de texto gratuito de la escuela básica mexicana*, tesis de doctorado, México: FCPYS-UNAM División de Estudios de Posgrado.
- Bourdieu, Pierre (1980). *Questions de Sociologie*, París: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1987a). *Choses dites*, París: Les Editions de Minuit.

- Bourdieu, Pierre (1987b). *La Noblesse d'État*, París: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1989). "Intéret et désintéressement", Cours du Collège de France, *Cahiers de recherche du GRS*, núm. 7, septiembre, Lyon.
- Bourdieu, Pierre (1992a). *Le Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, París: Seuil.
- Bourdieu, Pierre (1992b). *Méditations pascaliennes*, París: Seuil.
- CEE (1997). "Editorial", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núms. 1-2, vol 27., México, pp. 5-7.
- Elliot, Anthony (1997). *Sujetos a nuestro propio y múltiple ser. Teoría social, psicoanálisis y posmodernidad*, Argentina: Amorrortu.
- Foucault, Michel (1980). *El orden del discurso*, Barcelona: Tusquets.
- Foucault, Michel (1988). "El sujeto y el poder" en Dreyfus, Hubert y Rabinow Michel *Foucault: mas allá del estructuralismo y la hermenéutica.* México: UNAM.
- Habermas, Jürgen (1986). *Ciencia y técnica como ideología*, traducción M. Jiménez y M. Garrido, Madrid: Tecnós.
- Heller, A. (1972). *Historia y vida cotidiana*, traducción M. Sacristán, Barcelona: Grijalbo.
- Hobsbawm, Eric (2002). "La guerra y la paz en el siglo XX", en *La Jornada*, México, 24 de marzo, pp.1, 24 y 25.
- Meneses, Ernesto (1983). *Tendencias educativas oficiales en México (1911-1921)*, México: Porrúa.
- Rabossi, Eduardo (1991). "El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico", en David Sobrevilla (comp.) *El derecho, la política y la ética*, México: Siglo XXI.
- SEP (1993). *Plan y programas de estudio de educación básica primaria*, México: SEP.
- Villoro, Luis (2001). *De la libertad a la comunidad*, cuadernos de la cátedra Alfonso Reyes del Tecnológico de Monterrey, Monterrey: Ariel-Tecnológico de Monterrey.
- West Silva, M. Teresa (coord.) (1995). *Educación, cultura y procesos sociales*, núm. 7, colección La investigación educativa en los ochenta: perspectivas para los noventa, México: COMIE/Coordinación de Humanidades-UNAM.
- Wuest Silva, Ma. Teresa (1995). "Educación en valores, ambiental y para los derechos humanos", en Wuest (coord.) *Educación, cultura y procesos sociales*, núm. 7, colección La investigación educativa en los ochenta: perspectivas para los noventa, México: COMIE/Coordinación de Humanidades-UNAM, pp. 311-387.

SIGLAS EMPLEADAS

AMFEM	Asociación Mexicana de Facultades y Escuelas de Medicina
AMNU	Asociación Mexicana de las Naciones Unidas
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CDHDF	Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal
CEDEFP	Centro de Experimentación y Desarrollo de la Formación Profesional- Morelos
CEE	Centro de Estudios Educativos
CESU	Centro de Estudios Sobre la Universidad
CIDAC	Centro de Estudios Educativos, Civitas
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CIIDET	Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica
CINVESTAV	Centro de Investigaciones Avanzadas-IPN
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CNDH	Comisión Nacional de Derechos Humanos
CNEIP	Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología
COFIPE	Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales
COLMEX	El Colegio de México
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONACULTA	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes

CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CRIM	Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias
DIE	Departamento de Investigaciones Educativas
ENAH	Escuela Nacional de Antropología e Historia
ENEO	Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia
ENSNL	Escuela Normal Superior de Nuevo León
FCC	Facultad de Ciencias de la Conducta
FCPyS	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
FD	Facultad de Derecho
FE	Facultad de Economía
FES-Z	Facultad de Estudios Superiores-Zaragoza
FFyL	Facultad de Filosofía y Letras
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FPs	Facultad de Psicología
ICE	Instituto de Ciencias de la Educación
IES	Instituciones de Educación Superior
IEST	Instituto de Estudios Superiores de Tamaulipas
IFE	Instituto Federal Electoral
IFIE	Instituto de Fomento de la Investigación Educativa
IIES	Instituto de Investigaciones en Educación Superior
IIS	Instituto de Investigaciones Sociales
IMER	Instituto Mexicano de la Radio
IMP	Instituto Mexicano de Psiquiatría
INBA	Instituto Nacional de Bellas Artes
INI	Instituto Nacional Indigenista
IPN	Instituto Politécnico Nacional
IRESIE	Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa
ITESM	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
ITESO	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente
ITT	Instituto Tecnológico de Toluca
MJT	Moral Judgment Test
NTIC	Nuevas tecnologías de la información y la comunicación
OCDE	Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos
ONG	Organización no Gubernamental
PIES	Programa Interinstitucional en Educación Superior

PISA	Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (por sus siglas en inglés)
RAE	Resúmenes Analíticos en Educación
REDUC	Red Latinoamericana de Información y Documentación
REDMEX	Red Mexicana de Información y Documentación en Educación
SEP	Secretaría de Educación Pública
U de G	Universidad de Guadalajara
U de M	Universidad de Monterrey
U de N	Universidad del Noroeste
U de O	Universidad de Occidente
UAA	Universidad Autónoma de Aguascalientes
UACH	Universidad Autónoma de Chapingo
UAEH	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
UAEM	Universidad Autónoma del Estado de México
UAEMOR	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UAS	Universidad Autónoma de Sinaloa
UASLP	Universidad Autónoma de San Luis Potosí
UCLA	Universidad de California, Los Ángeles
UDLA	Universidad de las Américas
UIA	Universidad Iberoamericana
UJAT	Universidad Juárez de Tabasco
ULSA	Universidad La Salle
UMN	Universidad Mexicana del Noroeste
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNED	Universidad de Estudios a Distancia (España)
UNISON	Universidad de Sonora
UP	Universidad Panamericana
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
URS	Universidad Regional del Sureste
UV	Universidad Veracruzana

DIRECTORIO GENERAL

ÁREA VIII. EDUCACIÓN, CULTURA Y SOCIEDAD

Coordinadora general:

Dra. María Bertely Busquets, CIESAS
Tel.: 56 55 97 38, ext. 137
bertely@juarez.ciesas.edu.mx

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL

Coordinadora:

Dra. María Bertely Busquets, CIESAS
Tel.: 56 55 97 38, ext. 137
bertely@juarez.ciesas.edu.mx

Co-Coordinadores:

Dra. María Bertely Busquets, CIESAS
Tel.: 56 55 97 38, ext. 137
bertely@juarez.ciesas.edu.mx

Mtra. Erika González Apodaca,
doctorante, UAM-I
Tel.: 01 95 1 4 15 23 (Oaxaca)
egonzalezapodaca@hotmail.com

Mtra. Rossana Podestá Siri,
ICSyH, BUAP
Tel.: 01 (222) 289 65 11
rojos@prodigy.net.mx

Mtra. Elizabeth Martínez Buenabad,
ICSyH, BUAP
Tel.: 01 (222) 297 20 44
buenabad27@hotmail.com

Mtra. Adriana Robles Valle,
doctorante, UIA
Tel. 55 39 39 64
cra@compaq.net.mx

Mtra. Gabriela Czarny, SEByN-SEP
Tel.: 55 53 01 13
juan@nova.net.mx

Mtro. Carlos Escalante Fernández,
doctorante, DIE-CINVESTAV
Tel.: 01 (722) 72 33 60
escalante@intralector.zzn.com

Dra. Patricia Medina Melgarejo,
UPN-Ajusco
Tel.: 56 65 02 63
patimedinameig@hotmail.com

Dra. Sonia Comboni Salinas,
Relaciones Sociales, UAM-X
Tels.: 54 83 70 90 (ext. 7117),
54 83 70 91 y 54 83 71 17
scomboni@cueyatl.uam.mx

Dr. José Manuel Juárez Núñez,
Relaciones Sociales, UAM-X
Tels.: 54 83 70 90 (ext. 7117),
54 83 70 91 y 54 83 71 17
jjuarez@cueyatl.uam.mx

Profra. Gisela Salinas Sánchez,
DGENAM; UPN-Ajusco.
Tels.: 57 79 73 91 y 53 29 70 42
botogise@yahoo.com

Profra. María Victoria Avilés Quezada,
UPN-Ajusco

Colaboradoras:

Lic. María Virginia Villa, UNAM
Mtra. Angélica Rojas

Asistente:

Pas. A. S., Clara Josefina Zaynos
Cárdenas, ENAH

EDUCACIÓN Y MEDIO AMBIENTE

Coordinadores:

Dr. Edgar González Gaudiano,
SEP; FFyL-UNAM
Tels.: 54 80 81 03, ext. 114 y 54 80 81 95
Fax: 54 80 81 06
edgarg@sep.gob.mx
gaudiano@servidor.unam.mx

Mtra. Ma. Teresa Bravo Mercado,
CESU-UNAM
Tel.: 56 22 69 86, ext. 2306
Fax: 56 65 01 23
teresabm@servidor.unam.mx

Colaboradores:

Mtro. Víctor Bedoy Velásquez, UdeG
CVCBA-Dpto. de Ciencias Ambientales
Tels.: (3) 682 00 72; (3) 682 06 38,
Fax: (3) 682 00 72, 682 01 20 y 682 02 48
vbedoy@cucba.udg.mx

Mtra. Ofelia Pérez Peña, UdeG
Tel.: (3) 682 00 72 y 682 06 38
Fax: (3) 682 00 72, 682 01 20 y 682 02 48
operez@cucba.udg.mx

Lic. Claudia Gómez Luna,
CECADESU-SEMARNAT
Tel.: 54 84 35 78
Fax: 56 58 34 11
claudiaagl@yahoo.com

Mtro. Pedro Linares Fernández, UV
Tels.: (28) 12 47 85 y 15 55 60
linaresfp@correoweb.com
plinares@uv.mx
linaresfp@msn.com

Dr. Eduardo Salvador López
Hernández, UJAT
Cel.: (93) 11 22 87
Fax: (93) 54 43 08
locapp@prodigy.net.mx o
eduardos.lopez@ujat.mx

Pas. Ana Laura Gallardo Gutiérrez,
SEP-UNAM
Tel.: 54 80 81 03 y 04
anaur@servidor.unam.mx o
anag800@yahoo.com

Mtra. Luz María Nieto Caraveo,
UASLP
Tels.: (4) 826 24 35, 826 24 37
y 826 24 39
Fax: (4) 811 88 09
lmnieto@uaslp.mx

Mtro. Miguel Á. Arias Ortega,
CECADESU-SEMARNAT
Tels. 56 58 33 80
Fax: 56 58 33 81
maaoo@servidor.unam.mx

Ing. Armando Torres Romero,
CESU-UNAM
Tel.: 56 22 69 86, ext. 2433
Fax: 56 65 01 23
artor@servidor.unam.mx

Ayudantes de investigación:
Becaria Rosario Acevedo Argüelles,
IIE-UV
Tels.: (28) 12 47 85 y 15 55 60

Biol. Ana Rosa Rodríguez Luna, UJAT
Tel.: (93) 51 64 76
Fax: (93) 53 43 08

Becaria Catherine Aguilar Álvarez,
CESU-UNAM
Tel.: 56 22 69 86,
ext. 2415
Fax: 56 65 01 23
carrut_2@hotmail.com

Becaria Laura Flores Zamora,
CESU-UNAM
Tel.: 56 22 69 86,
ext. 2415
Fax: 56 65 01 23
xmarciana26@yahoo.com

EDUCACIÓN Y GÉNERO

Coordinadora:
Lic. Gabriela Delgado Ballesteros,
CESU-UNAM
Tel.: 56 22 69 86, ext. 2307
gaviotadelviento@hotmail.com

Colaboradora:
Margarita Mata Acosta,
FFyL-UNAM
marmota@correo.unam.mx

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Coordinador general:
Dr. Enrique Pieck Gochicoa,
UIA-DF
Tel.: 52 67 40 00, ext. 4664
enrique.pieck@uia.mx

Coordinadores de subcampos:
Dra. Judith Kalman,
DIE-CINVESTAV
Tel.: 54 83 28 00
kalman@data.net.mx

Mtra. Gloria Hernández,
ICEM-Ecatepec
Tel.: 58 38 87 36
gloriahe@df1.telmex.net.mx

Dra. Ana María Méndez Puga,
U. de Mich. de San Nicolás de Hidalgo
Tel.: (443) 337 75 95
a_puga_m@yahoo.com

Dr. Enrique Pieck Gochicoa, UIA-DF
Tel.: 52 67 40 00, ext. 4664
enrique.pieck@uia.mx

Dra. Bertha Salinas Amescua, UDLA
Tel.: (22) 29 20 52
bsalinas@mail.udlap.mx

Dra. María Mercedes Ruiz Muñoz,
DIE-CINVESTAV
Tel.: 54 83 28 00, ext. 1067
mruiz@mail.cinvestav.mx

Mtra. Carmen Campero, UPN
Tel.: 56 30 97 00
ccampero@ajusco.upn.mx

Lic. Mercedes Suárez, UPN
Tel.: 56 30 97 00

Lic. Laura Ma. de Jesús Archer Curiel,
UPN
Tel.: 56 30 97 00

Colaboradores:

Mtro. Miguel Ángel Vargas,
DIE-CINVESTAV
Tel.: 54 83 28 00, ext. 1081
mangelvar@hotmail.com

Lic. Rosalba Canseco, INEA
Tel.: 52 41 27 00
rcanseco@inea.gob.mx

Lic. Jorge García, INEA
Tel.: 52 41 27 00
jgarcia@inea.gob.mx

Mtra. Laura Macrina Gómez,
DIE-CINVESTAV
Tel.: 56 55 36 20
lmacrina@yahoo.com

Mtra. Norminanda Cabrera Tello,
ICEM-Ecatepec
Tel.: 58 38 87 36
isceemec@prodigy.net.mx

Lic. Adriana Hernández Lara, CEE
Tel.: 55 93 59 77
ceemexico@compuserve.com.mx

Lic. Elena Torres Sánchez, DIE-
CINVESTAV
Tel.: 54 83 28 00, ext. 1070
elena_itorre@yahoo.com

Mtra. Laura Wong Partida, CEE
Tel.: 55 93 59 77
ceemexico@compuserve.com.mx

Lic. Gladys Añorve Añorve, UPN
Tel. 56 30 97 00

Lic. Antonio Castillo Sandoval, UPN
Tel.: 56 30 97 00

Lic. Norma Guerrero, UPN
Tel.: 56 30 97 00

Mtro. Juan José Madrigal Goerne, UPN
Tel.: 56 30 97 00
madrigal@upn.mx

COMUNICACIÓN, CULTURA Y PEDAGOGÍAS EMERGENTES

Coordinadora:

Mtra. Martha Patricia Tovar Álvarez
Tel.: 58 12 21 01
patt1303@hotmail.com

Colaborador:

Mtro. Carlos Maya Obe, UPN-Ajusco
Tel.: 56 30 97 00, ext. 133
cmayaobe@upn.mx

 EDUCACIÓN, VALORES Y DERECHOS HUMANOS

Coordinadores generales-autores:

Lic. Rolando Emilio Maggi Yáñez,
Investigador-Consultor
independiente, DF
Tels.: 55 82 71 23 y 56 97 99 94
rolmaggi@hotmail.com

Dra. Ana Hirsch Adler, CESU-UNAM
Tel.: 56 22 69 86, ext. 2309
hirsch@servidor.unam.mx

Dr. Medardo Tapia Uribe,
CRIM-UNAM, Cuernavaca, Mor.
Tels.: 56 22 78 41, (777) 317 52 99
medardo@servidor.unam.mx

Dra. María Teresa Yurén Camarena,
UAEM-Cuernavaca, Mor.
Tel.: (777) 329 70 50
yurent@intermor.net.mx

Coordiadora-autora de Educación y derechos humanos:

Dra. Guadalupe Teresinha Bertussi
Vachi, UPN-Ajusco
Tel.: 56 55 20 51
guade@correoweb.com

Autores:

Dr. Armando Alcántara Santuario,
CESU-UNAM
Tel.: 56 22 69 86, ext. 2311
aralsan@servidor.unam.mx

Mtra. María Guadalupe Alonso
Aguirre, AMNU
Tel.: 56 58 90 36
alonsogu@avantel.net

Dr. César Barona Ríos, UAEM,
Cuernavaca, Mor.
Tel.: (777) 322 45 90
cebar@buzon.uaem.mx

Dr. José Bonifacio Barba Casillas,
Depto. de Educación-UAA
Tels.: (49) 10 84 94 y 10 84 85,
10 74 00, ext. 8485
jbbc50@hotmail.com

Dra. Leticia Barba Martí,
CESU-UNAM
Tels.: 56 22 69 86, ext. 2319
lbarba@servidor.unam.mx

Aurora Elizondo Huerta,
UPN-Ajusco
Tel.: 5630-9700, ext. 1258
Fax: 5689-6780
aelizon@data.net.mx

Ana Corina Fernández Alatorre,
UPN-Ajusco
Tel.: 56 59 06 92, 56 30 09 70,
exts. 1293 y 1267
Fax: 56 59 30 06
corinaf@correo.ajusco.upn.mx

Mtro. Germán Gómez Pérez,
FES-Zaragoza-UNAM
Tel.: 56 23 05 60
gopog@puma2.zaragoza.unam.mx

Dra. Alma Herrera Márquez,
FES-Aragón-UNAM
Tel.: 57 99 55 94 y 57 94 45 87
alserro57@hotmail.com

Mtra. Guadalupe Ibarra Rosales,
doctorante en Educación, CESU-UNAM
Tel.: 56 22 69 86, ext. 2315
irge@servidor.unam.mx

Lic. Isabel Izquierdo, maestrante en
Planeación educativa, Cuernavaca, Mor.
Tel.: (01 777) 313 41 39
ailama73@yahoo.com

Mtra. Amelia Molina García,
CEDICS-UAEH, Pachuga, Hgo.
Tel.: (017) 717 20 00, ext. 5201
meluxmolina@hotmail.com

Mtra. Laura Olivia Osornio Alcaraz,
Unidad de Matemática
Educativa-UAEM, Cuernavaca, Mor.
Tel.: 01 (777) 315 86 19
ume@buzon.uaem.mx

Mtra. Margarita Quezada Ortega,
ISCEEM-Ecatepec
Tel.: 58 38 87 36
marquezada@yahoo.com

Dra. Maribel Ríos Everardo,
CRIM-UNAM
Tel.: 56 22 78 32
maririos@servidor.unam.mx

Dra. María Isabel Royo Sorrosal,
UIA-Golfo Centro, Unidad Territorial
Atlixcayotl, Puebla, Pue.
Tel.: (012) 229 07 38
iroyo@uiagc.pue.uia.mx

Pedagogo Ismael Vidales Delgado,
ENS de Nuevo León, Monterrey
Tel.: (018) 357 35 85
ismaelvidales@att.net.mx

Oscar G. Walker Sarmiento,
BUAP
Tel.: (01 222) 19 23 90
oscarss2000@yahoo.com

Colaboradores:

Tania Arce Castillo,
Pas. en Pedagogía, UPN-Ajusco
Tel.: 53 68 55 45, 58 71 18 01,
IFE 56 55 23 79

Blanca Camarillo Álvarez,
Pas. en Sociología, UPN-Ajusco
Tel.: 56 30 97 00

Alejandro Carmona León,
Pas. en Admón. Pública, UPN-Ajusco
Tel.: 56 30 97 00 ext. 1158
alexcarleon@hotmail.com

Gabriela Carreño Murillo, doctorante
en Educación, Escuela Secundaria,
Atizapán de Zaragoza,
Estado de México
Tel.: 58 22 02 47
gabymex@hotmail.com

Dra. Araceli Delgado Fresán, Centro
de Desarrollo Educativo UIA-Santa Fe
Tel.: 55 44 52 41 y 52 67 40 07
araceli.delgado@uia.mx

Miriam de la Cruz Reyes,
estudiante en Ciencias de
la Educación, I, CE-UAEM
Tel.: (01 777) 329 79 94, ext. 6109
miri_1204@yahoo.com.mx

Lic. Bernardino García Briceño,
maestrante en Planeación
y Desarrollo Regional, Unidad de
Investigación y Desarrollo Educativo
en CEDEFTE, Jiutepec, Mor.
Tel. (01 7) 319 41 18
bgcedft@yahoo.com.mx

Andrés Moisés González Loyola,
CEIDE-SEPyC del estado de Sinaloa
Tel.: (01 67) 61 02 31
sepyc@prodigy.net.mx

Ivonne López Arriaga,
Pas. en Pedagogía, UPN-Ajusco
Cel.: 91 22 96 21

Norma Angélica Mondragón García,
Becaria, maestría en Educación
Escuela primaria, Ecatepec, Estado
de México
Tel.: 57 75 59 06
angypull@hotmail.com

Lic. Verónica Medrano Camacho,
maestría en Educación,
ICE-UAEM, CRIM-UNAM
Tel.: (01 777) 317 52 99, (734) 343 08 56
interaccionismo@yahoo.com.mx

Paula Moreno Nuñez,
Pas. de Historia, ENAH

Gisel Pérez Muñoz,
Pas. en Pedagogía, UPN-Ajusco
Tel.: 56 78 35 35

Mtra. Janet Esther Paul Wright de
Verjovsky, U. de Matemática Educativa-
UAEM Acatzingo, Cuernavaca, Mor.
Tel.: (01 7) 318 41 41
janetpw@correoweb.com

Verónica Parra Morales,
Pas. en Pedagogía,
UPN-Ajusco
Tels.: 56 74 79,
54 47 12 00, ext.1310

Mtro. Lidio Néstor Ribeiro Riani,
CIIDET, Querétaro, Qro.

Mara Rosales Valdez,
Pas. en Pedagogía,
UPN-Ajusco
Tel.: 56 45 13 70

Jorge Villegas Valencia,
Pas. de Administración,
UNAM

Educación, derechos sociales y equidad, tomo III, editado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, se terminó de imprimir en julio de 2003 en Composición y Negativos Don José, Génova 39-205, colonia Juárez, CP 06600, México, DF. Se imprimieron 2 000 ejemplares.