



Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades

ISSN: 0188-9834

noesis@uacj.mx

Instituto de Ciencias Sociales y Administración  
México

Vargas González, Gilberto

Consideraciones sobre la importancia de las cuestiones teórico-filosóficas dentro de la temática  
educación y valores

Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, vol. 15, núm. 29, enero-junio, 2006, pp. 93-116

Instituto de Ciencias Sociales y Administración  
Ciudad Juárez, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85902905>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Prevención de las disgrafías escolares: necesidad de la escuela actual para la atención a la diversidad: una mirada desde Cuba

María del Carmen  
Santos Fabelo<sup>1</sup>

*El aprendizaje de la escritura es hoy un reto para la educación mundial, ya que constituye una de las adquisiciones que determinan, no sólo el rendimiento escolar futuro, sino en general, el desenvolvimiento de las personas en la sociedad. Es por ello que realizar un trabajo con enfoque preventivo que garantice el desarrollo exitoso de estos procesos básicos, resultaría imprescindible para la prevención de las disgrafías escolares*

Palabras clave: disgrafía, prevención, lectura, escritura.

## INTRODUCCIÓN

Como maestros sabemos y no necesitamos del estudio pormenorizado de las estadísticas, que uno de los grandes fracasos en la etapa escolar, es el aprendizaje de la lectura y escritura y también como maestros conocemos, ya sea por experiencias propias, o por el contacto diario con los compañeros, del sentimiento de angustia e impotencia del maestro de primer grado, cuando

se va enfrentando a ese fracaso, que por supuesto, implica también el suyo.

El aprendizaje de la escritura es hoy un reto para la educación mundial, ya que constituye una de las adquisiciones que determinan, no sólo el rendimiento escolar futuro, sino en general, el desenvolvimiento de las personas en la sociedad actual. Es por ello que realizar un trabajo con enfoque preventivo que garantice el desarrollo exitoso de estos procesos básicos resultaría imprescindible para

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias Pedagógicas, especialista en Educación Especial por la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba. Profesora invitada a la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. [masantos@uacj.mx](mailto:masantos@uacj.mx) y [santosfabelo@yahoo.com](mailto:santosfabelo@yahoo.com).

la prevención de futuras alteraciones, tomando como base los postulados de A. Gessell, J. Piaget, L. S. Vigotsky, A. R. Luria, C. Coll, Rodríguez y López Hurtado, entre otros.

#### DESARROLLO

Para el Programa de Acción Mundial (PAM, 1982) la prevención: es la adopción de medidas encaminadas a impedir que se produzcan deficiencias físicas, mentales y sensoriales o a impedir que las deficiencias, cuando se han producido, tengan consecuencias físicas, mentales y sensoriales negativas. Entiéndase por consecuencias negativas, las regidas por los principios básicos siguientes:

- Principio de la identificación y atención precoz a grupos de riesgo, (retardo en el desarrollo psíquico e insuficiencias y desviaciones en el desarrollo físico, sensorial y/o intelectual).
- Principio del carácter sistemático de la intervención y el seguimiento.
- Principio del carácter dialógico, de la decisión y la acción preventiva.
- Principio del enfoque ecológico.

La inclusión del trabajo preventivo en todas las enseñanzas, como elementos

activos en la ejecución de sus acciones, expresa la necesidad de lograr un alto nivel de vinculación entre la creación de estrategias conjuntas y la elaboración, aplicación y control de programas de intervención que respondan a los fines concretos para los que han sido elaborados. Nos parece obvio destacar la significación del tema para profesionales vinculados al proceso pedagógico de niños con necesidades educativas especiales en la comunicación escrita, pues hoy se enfrenta el reto de lograr elevar la actividad de estudio al rango de actividad rectora, por lo que el personal pedagógico debe en aras de optimizar las potencialidades de cada educando estructurar currículos que sean verdaderas guías de acción educativa y preventiva para la atención a la diversidad. El profesor Rodríguez Gil señala que se exige de factores necesarios en la prevención de las dificultades en la lecto-escritura, ellos son:

- Lenguaje.
- Desarrollo psicomotriz.
- Predominancia lateral.
- Desarrollo perceptivo adecuado.
- Factores emocionales.

El proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura tiene lugar a partir de una serie de premisas básicas, razón por la cual desde las etapas precedentes

debe realizarse un trabajo preventivo que garantice el desarrollo de un equilibrio emocional, armonía entre las diferentes formas de estrategia lingüística (socio-lingüística, discursiva y estratégica) para facilitar el acceso a los códigos de las distintas etapas de aprendizaje (logográfica, alfabética y ortográfica).

DETECCIÓN, DIAGNÓSTICO Y ATENCIÓN  
DE LOS NIÑOS CON NECESIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA  
ESCRITURA PARA LA PREVENCIÓN  
DE LAS DISGRAFÍAS ESCOLARES

La nueva pedagogía debe centrar su atención en la actividad del niño como ente activo en el proceso de aprendizaje, desde una perspectiva abierta y dinámica, en la búsqueda de soluciones a las interrogantes que se plantean a la realidad y a través de las cuales va modificando su pensamiento y su mundo interior. El niño debe ser centro y eje de su propio aprendizaje. La lectura y la escritura tienen que ser para él herramientas que lo ayuden a formarse como un ser autónomo. El maestro no debe olvidar que la escritura se perfecciona en la medida que se utiliza y produce placer, porque da poder para crear de forma permanente y comunicativa.

Los trastornos de la escritura afectan dos procesos básicos de simbolización: el primero, hace referencia a la utilización de los fonemas como símbolos auditivos

de carácter convencional, el segundo, se relaciona con el uso de los signos gráficos, grafemas o letras correspondientes a los fonemas. Pero la escritura implica un tercer proceso de carácter práxico que lleva a cabo el individuo cuando realiza el trazado de los signos gráficos. Este tercer proceso, de tipo motor, que se desarrolla paulatinamente a medida que el niño progresa en su vida escolar al afectarse provoca disgrafías, aspecto al que nos referiremos a continuación.

Las disgrafías han sido conceptualizadas por diferentes autores, entre ellos: Weiner (citado por Rives, 1996), quien la define: “como la dificultad que experimenta el estudiante para recordar cómo se forman determinadas letras” (32). Para Dale A. Jordan (1980: 33) es: “inhabilidad para el manejo de la escritura”. Portellano Pérez (1985: 34) la alude “como dificultades en las destrezas motoras”. María Dueñas (1987: 35): “dificultad para consignar por escrito los pensamientos”. Rosa Ma. Rives Torres (1996) la define “como un trastorno de tipo funcional que afecta la escritura del sujeto”.

Después de un análisis de los conceptos de disgrafías manejados en algunos países del mundo, donde se ha priorizado esta línea investigativa, nos afiliamos a los criterios de Portellano Pérez (1985); sin embargo, por las características espe-

cíficas de nuestra experiencia a partir del año 1997 hasta julio de 2000 los niños investigados presentan determinadas características que apuntan hacia un trastorno en la escritura que tiene trascendencia perceptivo-motriz, psicológica y pedagógica. Ellas son: dificultades en el análisis fónico, en la coordinación viso-motora, en la percepción de la forma y tamaño, en la pronunciación, en la atención auditiva y procesos fonemáticos, en la orientación temporoespacial, en la motricidad fina que impliquen movimientos, que exijan de sus habilidades motrices pertinentes (caminar con un solo pie, por una línea recta en el suelo, movimientos disociados de brazo-hombro y mano-muñeca), dificultades en el uso coordinado de mano-ojo para su ejecución, en recortado y rasgado de contorno, inmadurez en la coordinación viso-motora y en la percepción analítica que afectan el proceso de recepción y diferenciación de sonidos.

Psicológicas: inadecuada motivación por la escritura, pobre independencia valorativa para reconocer su progreso o sus dificultades, problemas en la atención y concentración, tendencia a la distractibilidad y fatiga en el desarrollo de las actividades.

Pedagógicas: deficiente orientación del proceso de adquisición de destrezas motoras, deficiente orientación metodológica en el trazado de los rasgos, pobre

atención individualizada al alumno y deficiente preparación del niño en el grado preescolar.

Tomando en consideración todas las características anteriormente relacionadas y que fueron determinadas a partir de nuestra experiencia con una muestra de niños en la región de Villa Clara, fue posible reelaborar el concepto de disgrafía escolar.

*Disgrafía escolar*: trastorno en la forma del trazado de los signos gráficos de carácter perceptivo-motriz que afecta la calidad gráfica de la escritura y es, generalmente, de etiología funcional.

A pesar de que a lo largo de la revisión bibliográfica en la literatura relacionada con este tema se ha puesto de manifiesto la relevancia de los factores perceptivo-motrices en la intervención de la disgrafía Picq y Vayer (1977), Ajuria Guerra (1984), Portellano Pérez (1985); Linares (1993) en la práctica no siempre se han seguido, ni los métodos adecuados, ni las exigencias pedagógicas correctas para la prevención de las posibles dificultades en la escritura. Es por ello que se impone como algo muy importante en la enseñanza del niño con Retardo en el Desarrollo Psíquico (RDP), cambios novedosos y creativos en el aprendizaje de la escritura; de lo contrario, estos niños se convertirían en canteras directas a padecer la disgrafía escolar.



En Cuba, uno de los problemas de mayor actualidad en la Educación Especial es el referido a elaborar programas de atención primaria, los cuales deben comenzar lo más tempranamente posible; para esto, es imprescindible hacer una evaluación de las causas que dan origen a las dificultades que presentan los niños para aprender y valorar el pronóstico de los mismos, de modo que se pueda dar el tratamiento oportuno. En esto un papel importante lo juegan los equipos multidisciplinarios en los Centros de Diagnóstico y Orientación de Educación Especial.

En la década de 1980 los investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) elaboraron el programa “Educa a tu hijo” para la familia, orientado al desarrollo integral del niño, dirigidos por la doctora Siverio Gómez y con la participación de López Hurtado y un colectivo de autores del Ministerio

de Educación (MINED), así como planes y programas de estudio de la enseñanza general y especial, como parte del trabajo dirigido al perfeccionamiento continuo del Sistema Nacional de Educación.

En el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE) los profesores Rodríguez y Ojito han realizado labor preventiva de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura, a través de programas interventivos. En Villa Clara, Herrera y Santos han elaborado programas de intervención a niños con dificultades para aprender en el primero y segundo ciclo de la enseñanza especial involucrando a los padres en actividades que propicien su desarrollo psicológico y social. En el Instituto Superior Pedagógico (ISP) “Félix Varela”, Borges, Yera, Santos y otros han elaborado programas de estimulación para el desarrollo del lenguaje en niños de edad preescolar. En Salud Pública, se realizan programas de estimulación temprana en los hospitales maternos y pediátricos en equipos integrados por fisiatras, defectólogos, psicólogos y pedagogos. El doctor Veitía en el Hospital Infantil “José Luis Miranda”, de Santa Clara, realiza una intensa labor con propuestas de programas clínicos.

Este trabajo persigue modestamente, contribuir a la búsqueda de soluciones en la enseñanza para el desarrollo del len-

guaje escrito de los niños con dificultades para aprender, a través de la propuesta de un programa de intervención de carácter psicopedagógico que permita prevenir la aparición de las disgrafías escolares donde participen e interactúen, de forma activa y consciente, el niño, la escuela y la familia.

El programa tiene como sustento filosófico, las ideas materialistas-dialécticas, el ideario pedagógico martiano y los paradigmas de la escuela neuropsicológica de A. R. Luria y la escuela sociohistórico-cultural de L. S. Vigotsky, los cuales plantean, en apretada síntesis, que la educación especial debe tener presente el desarrollo del niño, sus limitaciones, tipo de trastorno y sus potencialidades de desarrollo, de manera que plantee tareas y exigencias que les resulten posible lograr, a través de sus actividades y su esfuerzo.

El programa psicopedagógico consiste en un sistema de acciones didáctico-metodológicas para la escritura, establecidas a partir de la interacción de las dimensiones: percepción analítica, orientación temporoespacial, lenguaje oral y escrito para el niño y orientaciones al maestro y la familia, que coadyuve a la prevención de las disgrafías escolares y la adopción de acciones dirigidas al desarrollo de los factores perceptivo-motrices, motiva-

cionales y psicológicos que garanticen la adquisición de la escritura correcta que sean expresados en:

- Trazos y enlaces regulares, precisos y continuos.
  - Orientación temporoespacial, en su propio cuerpo, en el medio externo y en el plano, estableciendo las relaciones entre ellos.
  - Reconocimiento de figuras, letras cursivas y de imprenta, mayúsculas y minúsculas, según la muestra dada.
  - Tamaño adecuado de las letras.
  - Copia de letras cursivas y de imprenta, mayúsculas y minúsculas.
  - Transcripción de letras cursivas y de imprenta, mayúsculas y minúsculas.
  - Escritura al dictado de letras cursivas, mayúsculas y minúsculas.
  - Escritura al dictado de sílabas.
  - Escritura al dictado de palabras.
  - Escritura al dictado de oraciones sencillas, manteniendo la distancia entre las palabras que componen la oración, que permitan una correcta interrelación entre los factores perceptivos-motrices que garanticen una escritura correcta y la integración del niño a la enseñanza.
- Entre otros elementos que conforman el programa.

REQUISITOS PARA LA  
ELABORACIÓN DEL PROGRAMA*El programa psicopedagógico:*

1. Posee una justificación: en la nota que se le brinda al maestro, en la introducción donde se concientiza al personal pedagógico para enfrentar el reto de lograr elevar la actividad de estudio al rango de actividad rectora, así como estructurar currículos que sean verdaderas guías de acción educativa y permitan prevenir desde edades tempranas, las necesidades educativas especiales en la escritura.
2. Está dirigido a una población específica: a niños de primer grado con Retardo en el Desarrollo Psíquico y de la enseñanza general, que presenten necesidades educativas especiales en la escritura.
3. Tiene un objetivo concreto: prevenir la aparición de las disgrafías escolares, en niños con retardo en el desarrollo psíquico que cursan primer grado y responde a la necesidad de utilizar el trabajo preventivo, con enfoque psicopedagógico integral como vía para elevar los resultados del aprendizaje de la escritura.
4. Evaluación inicial del programa: este requisito se cumple, pues se parte de la aplicación de la batería diagnóstica inicial para evaluar el nivel de desarrollo perceptivo-motriz en niños de primer grado al finalizar la etapa de aprestamiento y determinar posibilidades y necesidades educativas especiales en la escritura.
5. Selección de áreas que requiere de la intervención: percepción analítica, orientación temporoespacial, lenguaje oral y escrito.
6. Posee una estructura organizativa: orientaciones metodológicas para la aplicación y evaluación del diagnóstico perceptivo-motriz y motivacional en niños con RDP, orientaciones especiales al maestro antes de orientar al niño en el pautado, indicaciones metodológicas para el trabajo con los rasgos a través de rimas e historietas, sugerencias para el trabajo a realizar con las grafías con parecido óptico, orientaciones metodológicas contenidas en el cuaderno de trabajo "Aprende conmigo" y orientaciones a la familia para apoyar el trabajo preventivo con las disgrafías escolares, seguimiento y control de las actividades y observaciones del maestro.
7. Recursos y apoyos del programa: personal pedagógico y padres.
8. Evaluación: aplicación de la bate-



ría diagnóstica, antes y después de aplicado el programa psicopedagógico y prueba pedagógica para comprobar la prevención de las disgrafías escolares.

#### TÉCNICAS UTILIZADAS EN EL PROGRAMA PSICOPEDAGÓGICO

Se utilizó la batería diagnóstica inicial para evaluar el nivel de desarrollo perceptivo motriz y motivacional con que el niño se enfrenta al aprendizaje de la escritura al finalizar la etapa de aprendizaje y esta misma batería diagnóstica final, para evaluar el nivel de desarrollo perceptivo motriz con el cual el niño culmina el primer grado, que permita la prevención de la disgrafía escolar.

#### EXIGENCIAS DEL PROGRAMA PSICOPEDAGÓGICO

El programa está especialmente conformado por tareas de carácter psicopedagógico, en las cuales se contempla la gran importancia que tiene considerar la unidad de lo afectivo y cognitivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El maestro debe seguir todas las indicaciones del método empleado y estar atento, sobre todo, en la etapa de adquisición y ejercitación y consolidación a la variedad de ejercicios que se proponen para conocer los rasgos que componen las letras, dónde y cómo comenzar el primer

rasgo de cada una, la manera de dirigir los movimientos de la mano para trazar los rasgos, la orientación del tiempo y el espacio del rasgo, cuál es el tamaño de cada letra, reconocimiento de letras mayúsculas y minúsculas, ejercicios para la diferenciación y ejercitación de letras por el parecido óptico o acústico, ejercicios para el desarrollo perceptivo-motriz, ejercicios encaminados al desarrollo del lenguaje oral y el lenguaje escrito, mediante los cuales se desarrollan las habilidades necesarias para el aprendizaje y dominio de la escritura.

Partiendo de la importancia que concede Linares (1993) al desarrollo de la percepción analítica en el aprendizaje de la escritura, el programa comprende ejercicios encaminados a esta área, dirigidos a estimular y consolidar las acciones perceptuales de las cualidades de los objetos como son: forma, tamaño, color, atención auditiva, procesos fonemáticos y las semejanzas y diferencias. Estas habilidades presuponen el desarrollo de la observación, del análisis, la comparación y la diferenciación como habilidades intelectuales más generales. Las actividades que se utilizan propician que el niño se sienta motivado, aprenda a concentrarse, a dirigir su atención hacia la tarea que se le propone y lograr el desarrollo de habilidades esenciales para aprender a leer y escribir. La percepción de la forma

se incluye con el objetivo de que el niño identifique figuras geométricas planas, círculo, cuadrado, triángulo y rectángulo, así como la percepción de objetos ausentes, utilizando formas de figuras geométricas e identificando patrones de forma no geométricas en objetos de la realidad y en sus representaciones. La percepción del tamaño se incluye para lograr la identificación de los objetos y sus representaciones atendiendo al tamaño, apreciación de longitudes para fundamentar relaciones de tamaño entre los objetos (más largo, más corto, más alto, más bajo, grande y pequeño).

Los ejercicios de percepción auditiva están encaminados al desarrollo de los procesos fonemáticos constituidos por el oído y la percepción fonemática, ambos procesos son fundamentales para la asimilación del aspecto sonoro del lenguaje. Las dificultades que se presentan en el desarrollo de los procesos fonemáticos y la atención auditiva, inciden negativamente en la iniciación del aprendizaje de la lectura y la escritura, pues traen consigo dificultades en la pronunciación, lo que repercute en las actividades de análisis fónico, ya que para éste, se necesita de una correcta

pronunciación de los sonidos y palabras. Por ello, el maestro debe dirigirse al niño de forma correcta, pronunciando correctamente las palabras, utilizando estructuras gramaticales adecuadas sin distorsionarlas, de manera que se formen en el niño patrones auditivos que contribuyan al desarrollo del lenguaje y el correcto proceso de lectura y escritura.



Los ejercicios de orientación temporoespacial tienen como objetivo ubicar las posiciones de tiempo y espacio, partiendo de la ubicación en el propio cuerpo del niño y después, la ubicación de unos objetos con respecto a otros; estos ejercicios deben cumplir con el objetivo de contribuir al desarrollo de las habilidades esenciales para aprender a leer y escribir. Se debe partir

de: su propio esquema corporal, mano derecha-izquierda; pie derecho-izquierdo e ir realizando ejercicios de acuerdo a la creatividad del maestro. Ejemplo: con tu mano derecha toca tu oreja izquierda, etcétera. Y de ahí, pasar a ejercicios en el medio externo (delante-detrás), (arriba-abajo), localización de objetos con respecto al cuerpo etc., después se trabajará en el plano complejizando acciones al lado de, cerca de, lejos de, junto

a, separado de, alrededor de, en medio de, hasta llegar al tiempo, ubicando al niño en ayer-hoy-mañana, antes, después, con actividades del cuaderno “Aprende conmigo” y otros, que la creatividad del maestro le indique, pues estos ejercicios potencian las capacidades viso-motrices, las cuales son esenciales para el aprendizaje de estos procesos tan complicados, como la lectura y escritura.

Trabajo en el lenguaje oral: en esta área de conocimiento se plantea como objetivo, el desarrollo de habilidades para contribuir a la expresión oral, fluida y coherente relacionada con la vida del niño, así como la reafirmación de las habilidades para llevar a cabo el análisis de los sonidos que forman una palabra como preparación esencial para el aprendizaje de la lectura y escritura. Se plantea el desarrollo de habilidades intelectuales fundamentales, tales como la observación, la descripción, análisis y desarrollo de habilidades esenciales para el trabajo docente como saber escuchar, comprender e interpretar lo que se oye, expresar verbalmente lo que ve, siente, piensa y saber responder a preguntas, así como conversar espontáneamente de lo que desee.

Trabajo en el lenguaje escrito: las actividades que se trabajan en esta área responden, primeramente, a ejercicios de preparación para la escritura: trazos,

formas, enlaces, rasgos y tendrán como objetivo preparar la mano del niño y su coordinación con la percepción visual para la adquisición posterior de la habilidad de escribir, ello presupone orientarse en la hoja de papel, con límites amplios inicialmente, y posteriormente, en los límites del pautado que utilizarán en sus cuadernos de escritura, además de desarrollar en el niño, el gusto por escribir, realizar un trabajo limpio y bonito, partiendo de una postura correcta, así como coger adecuadamente el lápiz y valorar su trabajo. Estas actividades deben lograrse con los ejercicios del cuaderno “Aprende conmigo”, que complementa y enriquece lo que se plantea en el programa de primer grado de la Enseñanza General del año 1990.

Las temáticas del programa se materializan a través de un sistema de ejercicios didácticos que conforman el cuaderno de trabajo para los niños llamado “Aprende conmigo” que contiene actividades para diferentes etapas del aprendizaje de la escritura: la etapa de adquisición y la de ejercitación y consolidación, comenzando con ejercicios para el reconocimiento de las grafías y la correspondencia fonema-grafema, que constituye una vía variada y de atención diferencial a cada niño, con el objetivo de lograr una escritura correcta que le permita expresar sus sentimientos, ideas,

juicios, con belleza y elegancia como factor esencial para lograr la calidad gráfica necesaria. Además, se incluyen actividades dedicadas a la ejercitación y diferenciación de las grafías con parecido óptico o acústico, se ofrece una metodología que el maestro puede utilizar para el trabajo con los rasgos, empleando historietas y rimas que motiven el aprendizaje, así como el cuaderno “Aprende conmigo” que contiene actividades que responden a las áreas anteriormente explicadas y que sirven para toda la etapa preparatoria de la enseñanza de la escritura manuscrita y la de ejercitación y consolidación.

Estas actividades pueden ser utilizadas en cualquiera que sea la variante para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura. El maestro puede ajustar las exigencias psicopedagógicas presentadas, teniendo en cuenta el carácter múltiple y heterogéneo de las actividades que contiene el cuaderno “Aprende conmigo” que se ofrecen al alumno, unido a la posibilidad de que él tenga opciones de selección individualizadas. El programa psicopedagógico complementa y enriquece el programa de Lengua Española, se sugiere utilizar sus ejercicios en el tiempo destinado a la asignatura, en dependencia de las características del grupo. El trabajo con las actividades del cuaderno puede durar de 5 a 10 minutos por día, siempre y cuando

los alumnos no muestren agotamiento, además, sus actividades pueden ser utilizadas en actividades de continuidad por la auxiliar pedagógica, teniendo una duración de dos horas aproximadamente, con previa orientación y dirección del maestro. Para la elaboración de ejercicios en cada aspecto que el programa comprende se tuvo en cuenta:

1. Las necesidades en la escritura que presentan los niños de la muestra.
2. Las horas clases, así como el orden de presentación de los sonidos que deben ser ajustados por el maestro teniendo en cuenta las particularidades de su grupo.
3. Partiendo de los seis rasgos básicos, proponemos 28 combinaciones que se utilizan a través de juegos y rimas para enseñar rasgos y lograr trazos y enlaces, así como la reflexión y comunicación del alumno con la comprensión lograda a través de las rimas.
4. Juegos para el reconocimiento de las grafías por el parecido óptico o acústico.
5. Ejercitación variada con diferentes letras, ya que es un elemento esencial para lograr una correcta caligrafía, por lo que el maestro debe utilizar todas las posibilidades para lograrlo.

Consideraciones esenciales del personal pedagógico para la aplicación del programa:

1. Lograr a través de acciones y reflexiones la implicación del niño en su propio proceso de aprendizaje convirtiéndose en sujeto activo del mismo.
2. Establecer una relación creativa y comunicativa (maestro-alumno, alumno-alumno) caracterizada por un clima emocionalmente positivo y motivante con respecto a la individualidad.
3. Lograr un clima de estimulación y valoración del esfuerzo y de las relaciones propias, originales, adecuadas con sentido del compañerismo, elogiando en cada momento, los esfuerzos del niño.
4. Desplazar la atención de la evaluación al proceso mismo del aprendizaje, estimulando que el propio niño evalúe sus resultados.
5. Actitud y disposición para el trabajo con estos niños que requieren de una atención especializada.
6. Capacidad de observación atenta y perceptiva.
7. Estar capacitado para detectar, comprender y atender las necesidades educativas individuales de cada uno de estos menores.

Además, le corresponden al maestro las funciones principales de organizar, conducir y evaluar las influencias, su efecto y los problemas o insuficiencias dentro del programa, considerándose una influencia de primer orden.

#### Características del programa:

Teniendo en cuenta que disponemos de una bibliografía muy limitada para el trabajo con la lectoescritura, así como la incidencia de las disgrafías en los niños con dificultades para aprender, es que elaboramos este programa que incluye:

- Ejercicios para la percepción analítica.
- Ejercicios para la orientación temporoespacial.
- Ejercicios para el desarrollo del lenguaje oral.
- Ejercicios para el desarrollo del lenguaje escrito.
- Se incluyen actividades dedicadas a la ejercitación y diferenciación de las grafías con parecido óptico o acústico.
- Se ofrece metodología que el maestro puede utilizar para el trabajo con los rasgos, empleando historietas o rimas que motivan el aprendizaje.

- Un cuaderno “Aprende conmigo” que contiene actividades para la etapa preparatoria de la enseñanza de la escritura manuscrita y la de ejercitación y consolidación.

Estas actividades pueden ser utilizadas en cualquiera que sea la variante para la enseñanza-aprendizaje de la lengua, pues es imposible en la práctica, separar la lectura y la escritura; no obstante, cada uno de estos procesos tiene sus especificidades, nosotros reconocemos esta interrelación, así como la importancia de la lectura como base para el aprendizaje de la escritura, pero el estudio se centra en las particularidades que presentan los niños con dificultades para aprender en la escritura, de ahí que el maestro pueda ajustar las exigencias psicopedagógicas presentadas, teniendo en cuenta el carácter múltiple y heterogéneo de las actividades que contiene el cuaderno “Aprende conmigo” que se ofrecen al alumno, unido a la posibilidad de que él tenga opciones de selección individualizada.

El maestro debe conocer que es un sistema de actividades psicopedagógicas que sirve de apoyo al plan temático, que responde al concepto de Lengua Española como asignatura priorizada, las actividades pueden ser ajustadas por él, teniendo en cuenta las particularidades de sus grupos.

La aplicación del programa psicopedagógico permitiría al maestro conocer:

1. Si el niño posee predisposición para padecer dificultades en el aprendizaje.
2. Si el niño muestra el rendimiento esperado según su edad.
3. Si el niño posee predisposición para padecer disgrafías escolares.
4. Si el niño muestra un rendimiento esperado según el diagnóstico que trae del grado preescolar.
5. Si su rendimiento corresponde con una etapa inferior del desarrollo.
6. Necesidades educativas que presenta el niño.
7. Determinar niveles y tipos de ayuda que necesita el niño.
8. Brinda elementos que permitan al maestro el enriquecimiento de la caracterización del aprendizaje escolar.
9. Facilita diseñar estrategias para el aprendizaje de la lectura y escritura que se deben utilizar en niños con dificultades para aprender.

En la aplicación del programa psicopedagógico el maestro debe:

1. Lograr, a través de acciones y reflexiones, la implicación del niño

en su propio proceso de aprendizaje. El alumno es un sujeto activo del proceso.

2. Establecer una relación creativa y comunicativa maestro-alumno (alumno-alumno) caracterizada por un clima emocionalmente positivo y motivante, con respecto a la individualidad.
3. Lograr un clima de estimulación y valoración del esfuerzo y de las relaciones propias, originales, adecuadas, con sentido del compañerismo, elogiando a cada momento, los esfuerzos del niño.
4. Desplazar la atención de la evaluación al proceso mismo del aprendizaje, estimulando que el propio niño evalúe sus resultados.

#### ORIENTACIONES A LA FAMILIA PARA APOYAR EL TRABAJO PREVENTIVO DE LAS DISGRAFÍAS ESCOLARES

Resulta de gran importancia recordarle al maestro, que debe tener presente los preceptos de la escuela cubana actual, donde se le concede relevante importancia a la vinculación de la familia con la institución docente, y a la responsabilidad de los padres con el aprendizaje de sus hijos; por lo que se le sugiere utilice las “Escuelas de Padres”, ofrecidas por la autora de este trabajo con el objetivo de prepararlos conceptual y

metodológicamente, para que puedan brindarles, la atención y ayuda necesarias en la realización de las actividades del cuaderno “Aprende conmigo”, que sean asignadas como estudio independiente; y de esta forma se cumplirá con el enfoque psicopedagógico integral de la enseñanza.

#### SEGUIMIENTO Y CONTROL DE LAS ACTIVIDADES

Para valorar los resultados del aprendizaje sugerimos que el maestro evalúe las actividades del cuaderno de ejercicios “Aprende Conmigo” u otros similares partiendo de que la evaluación es una categoría pedagógica que permite compartir criterios y con ellos trazar puntos de partida para tomar acciones correctoras con aquellos elementos que evidencian en el niño necesidades educativas especiales, por lo que consideramos pertinente las siguientes sugerencias:

#### ¿QUÉ DEBE EVALUAR EL MAESTRO?

- El desempeño diario del niño en las clases a través de la observación.
- ¿Cómo comprende las actividades del cuaderno “Aprende conmigo”?
- ¿Qué dudas plantea?
- ¿Qué niveles de ayuda necesita?

- Para evaluar el desarrollo de los factores perceptivo-motrices puede auxiliarse de la revisión de libretas, para comprobar entre otros la realización de trazos y enlaces, reconocimiento de figuras y letras igual a la muestra dada, si se ajusta al renglón, si se ajusta al pautado. Es decir, ajustarse al análisis cualitativo de cada una de las evaluaciones sistemáticas que midan el alcance de objetivos.

#### ¿CÓMO Y CUÁNDO EVALUAR?

- De forma sistemática distintos tipos de ejercicios del cuaderno “Aprende conmigo”.
- Mediante la realización de controles parciales, donde evalúe, copie, transcriba y escriba letras cursivas y manuscritas mayúsculas y minúsculas, escriba de sílabas, etcétera. de tal forma que le permita la evaluación permanente y sistemática de (“el qué”) y (“el cómo”) está aprendiendo el niño.

La evaluación final se realizará a través de la aplicación de la batería diagnóstica para evaluar el nivel de desarrollo perceptivo-motriz, con que el

niño culmina el primer grado; además de la aplicación de la prueba pedagógica, las cuales miden el cumplimiento del objetivo propuesto en el programa psicopedagógico para prevenir las disgrafías escolares en primer grado. Sugerimos al maestro no olvidar que la evaluación, por su carácter dinámico, continuo, integrador, regulador, etcétera, está sujeta a cambios que implican la elaboración constante de estrategias de seguimiento, lo que garantiza su carácter dinámico.

#### CONCLUSIONES

En la realidad educativa cubana y de otros países, los debates en relación a la calidad del aprendizaje de los escolares, se vincula con la eficiencia en la enseñanza.

El hecho de abrazar el enfoque preventivo desde la perspectiva educativa para la escritura en niños de primer grado con dificultades para aprender, expresa la necesidad de lograr estrategias conjuntas para la elaboración, aplicación y control de programas que permitan la prevención de disgrafías escolares en correspondencia con las condiciones psicopedagógicas y socio-educativas del menor, para la atención a la diversidad.



## Bibliografía

- "La utilización de la lectoescritura y la aplicación de variantes para prevenir las disgrafías escolares en niños de primer grado". *Revista Suma Psicológica*. Bogotá: Fundación Universitaria "Konrad Lorenz", 1995.
- Ajuria Guerra. *Dificultades y fracasos en el aprendizaje de la lengua escrita*. Madrid: 1984.
- Alonso, Adela. *Trastornos del aprendizaje: la escuela como acción*. Madrid: 1979.
- Álvarez de Zaya. *La investigación científica en la sociedad del conocimiento*. Conferencia I, 1998.
- Bell Rodríguez, R. *Educación Especial: Razones, visión actual y desafío*. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.
- Briccion, Carclon. "Prevención y detección: Servicio a la comunidad", en: *Revista de Educación Especial III* (Venezuela): No. 9. Marzo, 1982.
- Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata, 1991.
- Figueredo Escobar. *Psicología del Lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación, 1984.
- García, Juan. *La dislexia en la escuela de acción*. Madrid: 1985. p. 454.
- García Pers, D. *Didáctica del idioma español: 2da parte*. La Habana: s.p.i.
- Gastón, P.R. *Metodología de la investigación educativa: 1ra Parte*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986.
- Gessell, A. *Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño*. La Habana: Edición revolucionaria, 2ª edición, 1971.
- González Núñez, Raquel. *Orientaciones metodológicas para la enseñanza de la caligrafía*. La Habana: Pueblo y Educación, 1985.
- González, Osmara. *El enfoque histórico cultural como fundamento de una concepción pedagógica*. La Habana: conferencia s.p.i.
- Hogar de impedidos físicos y mentales "Benjamín Moreno". *Dificultades selectivas de aprendizaje. Lenguaje escrito*. La Habana: Conferencia 2, 1999.
- López Hurtado, J. *El carácter científico de la pedagogía en Cuba*. La Habana: Pueblo y Educación, 1996.
- Luria, A. R. *Introducción evolucionista a la psicología*. Barcelona: Fontanella, Breviarios de conducta humana, 1980.
- Mirando hacia atrás*. Madrid: Norma, 1979.
- Océano Multimedia. *Características psicológicas de la escritura en psicología del niño, adolescente*. Tomo 1, 1999.
- Particularidades de la escritura de los niños que cursan el primer ciclo en las escuelas de retardo en el desarrollo psíquico*. Villa Clara: U.C.L.V. Investigación, 1996.
- Portellano Pérez, José. *Disgrafía*. España: Editorial Paidós, 1985.
- Rives Torres, Rosa Ma. *La dislexia en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1996.
- . *Los trastornos de la escritura en la escuela*. Paidós, Madrid: 1996.
- Santos Fabelo, María del Carmen. "Batería para evaluar el nivel de desarrollo perceptivo motriz en niños con dificultades para aprender", en *Revista Psicología* (Villa Clara), U.C.L.V., 1997.
- . "Características del lenguaje escrito de los niños con retardo en el desarrollo psíquico del primer ciclo escolar". *Revista Suma Psicológica* de la Fundación Universitaria "Konrad Lorenz" (Bogotá): Vol. 2, núm. 6, 1998.

- . "Características perceptivo-motrices de los niños con retardo en el Desarrollo Psíquico", en *Revista Suma Psicológica* de la Fundación Universitaria "Konrad Lorenz" (Bogotá): Volumen 2, núm. 7, 1998.
- . "Diagnóstico del nivel del desarrollo perceptivo motriz en niños con dificultades para aprender", en *Revista Psicología*, (Villa Clara): Universidad Central de las Villas. Vol. VI, 1999.
- . "Diagnóstico del nivel del desarrollo perceptivo motriz en niños con dificultades para aprender", en *Revista Espacio* (México, D. F.): Universidad Nacional Autónoma de México. Vol. XX, marzo de 2000.
- . "El lenguaje y el niño con dificultades para aprender", en *Revista Tiempo*, (Venezuela): Vol. XXXII, junio de 2000.
- . "Programa Psicopedagógico para la prevención de las disgrafías escolares", en *Revista de Psicología* (Villa Clara), Universidad Central de Las Villas, Vol. 2, 1997.
- . "Programa psicopedagógico para la prevención de la disgrafía escolar en niños con dificultades para aprender", en *Revista Educación*, núm. 44, febrero del 2000.
- . "Técnicas neuropsicológicas para la investigación de la Lectura y la Escritura", en *Revista Psicología* (Villa Clara): Universidad Central de Las Villas, Vol. 10, núm. 20, 1998.
- . "Técnicas para explorar la lectura y la escritura en niños con dificultades para aprender", en *Revista Familia*, (Venezuela): Vol. VI, marzo del 2000.
- Silverio Gómez. *El diagnóstico: un instrumento de trabajo en pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación, 1996.
- Sobre el uso de los tests psicológicos en la práctica clínica: Selección de lecturas de diagnóstico clínico*. La Habana: s.p.i.
- Sublime profesión de amor*: La Habana: Pueblo y Educación,
- Técnicas para explorar la lectura y escritura (MAELE) en niños con dificultades para aprender*. Villa Clara: U.C.L.V, Investigación, 1996.
- Vigotsky, L. S. *Fundamento de defectología*. La Habana: Pueblo y Educación, tomos 4 y 5, 1989.
- Vitelio Ruiz, Julio. *Ortografía teórica: Prácticas con una introducción lingüística*. La Habana: Pueblo y Educación, 1975.



# Consideraciones sobre la importancia de las cuestiones teórico-filosóficas dentro de la temática *educación y valores*

Gilberto Vargas  
González<sup>1</sup>

*Mediante un acercamiento epistemológico platónico, se explora la dimensión más propiamente filosófico-conceptual, y algunas cuestiones comprendidas en la temática "Educación y valores". La noción de valor no puede dejar de lado la idea de autonomía del sujeto que valora y la concepción de los valores como bienes reflexivos sin riesgo de caer en inconsistencias teóricas y prácticas. Palabras clave: educación, valores, principios, moral, ética, filosofía.*

Es muy frecuente que al tema general de "Educación y valores" se lo piense en el sentido de *enseñanza de valores*; más específicamente, de *enseñanza de valores morales* o *enseñanza moral*. Más abajo tocaremos algunas de las razones que pueden aducirse para explicar esta singular situación. Por ahora, en este punto inicial me interesa asentar que este trabajo explora algunos aspectos,

precisamente, dentro de ese ámbito en la enseñanza<sup>2</sup> formal. Particularmente se desarrolla en torno a tres cuestiones allí implicadas: ¿qué es un *valor*?, ¿se pueden enseñar los valores (o educar en valores)?, ¿cómo se educa en valores? Me propongo solamente discutir algunos aspectos de ellas, tal y como las encontramos abordadas en la literatura representativa de la investigación en el

<sup>1</sup> Docente-investigador, adscrito al Programa de Maestría en Filosofía, Departamento de Humanidades, Instituto de Ciencias Sociales y Administración, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, maestro en Educación (UACJ) y candidato a doctor en Filosofía (Universidad Tulane).

<sup>2</sup> En este punto adopto los términos "enseñanza" y "educación" como sinónimos.

ámbito de “Educación y valores”.

Como parte central, me interesa destacar ciertos aspectos, componentes, de la noción de *valor* que no se pueden dejar de lado sin riesgo de caer en inconsistencias (que son posibles de detectar en áreas de la discusión que hasta hoy se ha tenido en este ámbito). Dos de tales componentes son la idea de *autonomía* del sujeto que valora y, ligado a ello, la noción de los valores como *bienes reflexivos*. Debe remarcarse que la incorporación de estos componentes a un programa educativo formal tiene implicaciones inevitables para la enseñanza y el método (o métodos) que ésta tendría que asumir. Además, con ello, implícitamente, se responde en forma afirmativa a la pregunta sobre la posibilidad de la enseñanza de valores. Considero que es sobre la base de la distinción entre dos tipos de acercamientos a la enseñanza en este orden de contenidos, los “implícitos” y los “explícitos”, que ciertas temáticas teóricas mínimas deben incluirse en los cursos, dentro de este último tipo.

#### LAS CUESTIONES TEÓRICO-CONCEPTUALES

En el Prefacio de una obra considerada

fundamental en el campo de las interrogantes y asuntos éticos, G.E. Moore escribe:

Me parece que en ética, como en todas las demás estudios filosóficos, las dificultades y desacuerdos, de los cuales la historia está llena, se deben principalmente a una muy simple causa: específicamente, al intento de responder preguntas, sin descubrir primero precisamente cuál es la pregunta que deseas responder. No sé hasta dónde podría erradicarse esta fuente de errores, si los filósofos pugnaran por [precisar] la pregunta que están formulando antes de lanzarse a contestarla; puesto que el trabajo de análisis es siempre muy difícil, a menudo podemos fallar en el proceso... (Moore, 1988: viii)

Estas observaciones y reflexiones de G. E. Moore, una de las más destacadas figuras en la historia de la reflexión ética o filosofía moral,<sup>3</sup> traen la atención hacia la dimensión más propiamente filosófico-conceptual, y a las cuestiones específicas que ésta pudiera comprender, en el marco de la temática “Educación y valores”.

Al igual que en el caso que el filósofo reconoce dentro del ámbito de la discusión ética, las cuestiones implicadas

<sup>3</sup> Una muestra de esta importancia la encontramos en la idea de la “falacia naturalista”, noción que ha sido central en la discusión-investigación en el terreno de la ética y de otro de los campos centrales en el ámbito de lo normativo en nuestra cultura, la filosofía del derecho. Tal noción destaca entre los desarrollos de la escuela llamada ‘Intuicionista’ (de orientación no-naturalista y no-positivista) dentro de la ética y de metaética. En un punto posterior del trabajo regresaremos a dicha idea.



en el campo que concierne a los valores en la educación no pueden resolverse sin el necesario análisis y clarificación conceptuales. En este caso, las cuestiones de “¿Se pueden enseñar los valores, y, cómo?” implican la posesión de una idea clara de lo que los valores son. Parte de la interrogante consiste, entonces, en preguntar si *esa* idea clara acerca del objeto en cuestión, se puede materializar en el fruto de un acto, o una serie de ellos, educativo formal.

Desde luego, esta exigencia de claridad no es exclusiva de este campo de estudio. No obstante, ello es particularmente requerido cuando se trata de un objeto de estudio que presenta una dimensión conceptual filosófica (axiológica, epistemológica, por mencionar dos

vertientes) muy sustancial en su ser y que determina, consecuentemente, gran parte del sentido de los componentes empíricos y prácticos (observacionales-conductuales) que se pudieran ver involucrados a favor o en contra de determinada tesis donde intervienen los valores.

Todo estudio que incursione en el campo de la reflexión moral, aun siendo en forma indirecta, se encuentra ciertamente frente a un campo muy complejo. Una cuestión fundamental que allí se nos presenta, y que tendremos que abordar en esta sección inicial, es la de si el discurso moral normativo<sup>4</sup> es un discurso *sui generis*, en el sentido de que no es comensurable con otros campos del discurso (el científico-natural y el científico-social, por ejemplo), *i.e.*, que no es reducible a éstos. Más específicamente, dentro del conjunto de cuestiones que en este orden se pueden abordar, considero determinante la aceptación que puede tener la idea de que el *valor*, como noción general, no se puede ver consistentemente como una mera *disposición psicológico-afectiva* (lo dicho arriba: no puede “reducirse” a un tipo de disposición psicológico-afectiva). Como trataré de mostrar, la aceptación

<sup>4</sup> Ética (como disciplina normativa, que busca sistematizar algún código de conducta) y metaética (‘ética teórica’, de acuerdo con algunos). Esta última se ocupa en forma central del estatus epistemológico de los juicios morales y, por ende, del significado de los atributos morales que forman parte de tales juicios. Así, por ejemplo, cuando emito el juicio “Matar es malo”, ¿me encuentro expresando una “verdad” objetiva, subjetiva, relativa; una mera preferencia, o qué?

de dicha idea explica en parte lo que tiene lugar –y lo que no lo tiene– en la ‘enseñanza en valores’. En este contexto, quiero destacar dos ideas:

- Si el valor moral es un contenido de enseñanza, es un contenido de naturaleza muy peculiar; por ello, en palabras de O. Fuentes Molinar: “es radicalmente distinto el intento de desarrollar la capacidad moral, que el de trabajar con cualquier otro contenido, cuyo terreno es fundamentalmente cognitivo”. (Fuentes Molinar, 1999: 57)
- Además, en caso de que sea susceptible de ser enseñado, hay una conexión esencial entre el *método* o *forma* y el *contenido* de la experiencia educativa (en este caso, el valor, desde luego, en función de su naturaleza).

Consideremos ahora ciertos puntos que aparecen formulados en una obra que en diversos sentidos es muy relevante para toda esta temática. Ello ayudará a introducirnos más de lleno en ésta.

El *Menón* o *de la Virtud* es un texto clásico e importante en la historia de la filosofía. Un aspecto de su significación radica en que se trata de un texto en el que por primera vez en forma explícita se indaga una cuestión que es central para

el tema que nos ocupa: la posibilidad de la enseñanza de ciertos contenidos que son representativos de lo que propiamente podemos considerar *valores morales*. Parte de lo que se examina en ese diálogo platónico, escrito hace más de veintitrés siglos, concierne a las cuestiones conceptuales implicadas en tal investigación. Dentro del texto, el desarrollo de la indagación en torno a la cuestión de *si la virtud puede o no ser enseñada* llega al punto en el que la pregunta traída al primer plano es, naturalmente, “¿*Qué es la virtud?*?”. Aparece clara la proposición de que sin una respuesta a esta última pregunta, lo otro no puede ser cabalmente respondido. Llegadas las cosas a ese punto, por boca del personaje que da nombre al diálogo en cuestión, se formula un cuestionamiento que alude directamente a tal pregunta (siempre bajo el supuesto de que *no sabemos qué es la virtud*, en tanto que hemos emprendido la investigación generada por aquella interrogante). Así, Menón, pregunta:

¿Y qué medio adoptarás, Sócrates, para indagar lo que de ninguna manera conoces?  
¿Qué principio te guiará en la indagación de cosas que ignoras absolutamente? Y aun cuando llegases a encontrar la virtud, ¿cómo la reconocerías, no habiéndola nunca conocido?

Lo cual evoca esta respuesta por parte de Sócrates:

Comprendo lo que quieres decir, Menón. Mira ahora cuán fecundo en cuestiones es el tema que acabas de sentar. Según él, no es posible al hombre indagar lo que sabe, ni lo que no sabe. No indagará lo que sabe, porque ya lo sabe, y por lo mismo no tiene necesidad de indagación, ni indagará lo que no sabe, por la razón de que no sabe lo que ha de indagar. (Platón, 1996: 213)

En estas reflexiones platónicas —las que en último análisis conciernen al campo epistemológico—, ciertamente se puede encontrar la siguiente observación, ya formulada de un modo general: siempre que emprendemos una investigación en busca de algo, lo hacemos bajo el principio de que seremos capaces de *reconocerlo* una vez que lo hayamos encontrado.

Esta tesis, central en la epistemología platónica, tiene una importancia clave que no siempre se asume —o, en su caso, se rechaza—, expresa y cabalmente. Para propósitos de esta discusión, ello implica preguntar: ¿qué noción general de *valor* emplearemos, o empleamos —y con qué fundamento—, cuando investigamos el tema de *Educación y valores* y, en particular, indagamos sobre la posibilidad y las condiciones de la enseñanza de éstos?

Trasladándonos por un momento a un plano más general, es importante decir que en un sentido amplio esta

referencia a la epistemología platónica significa afirmar que cualquier desarrollo del conocimiento supone un esquema teórico y un conocimiento previo a partir de los cuales se determinan las condiciones del nuevo desarrollo.<sup>5</sup> Por tanto, la respuesta, ya sea afirmativa o negativa, parafraseando a Platón, “¿Se pueden enseñar los valores?”, incluye necesariamente una concepción acerca de lo que un *valor* es.

Destaco en primer lugar, entonces, la importancia clave que poseen los conceptos que empleamos; específicamente, la manera particular en que los definimos. En efecto, si para nuestros fines no determinamos con alguna claridad y con adecuado fundamento aquello que entenderemos bajo la noción de *valor* y también bajo las instancias específicas de ésta (*i.e.*, los *valores* específicos que interesen a nuestra discusión), no tendremos certeza acerca de lo que hemos o no encontrado o determinado al respecto. Como habrá de apuntarse, éste es uno de los ámbitos de la investigación en el área de “Educación y valores” donde encontramos mayor ausencia de claridad, consenso y consistencia. En segundo lugar, lo que es un poco más específico, se trae a la atención el esquema teórico

<sup>5</sup> En el pensamiento de Platón todo este asunto se resuelve en la tesis de que aprender “es en realidad recordar”, la idea de *anámnesis*, ligada a otros aspectos del sistema del idealismo platónico.



previo dentro del cual se comprenderá el nuevo desarrollo o fruto investigativo, además del conocimiento previo a partir del cual se genera este último. Una consecuencia clara de la importancia de remarcar esto se encuentra en el hecho de que no cualquier concepción de *valor* podrá adoptarse consistentemente a la luz de tales componentes previos.

Dentro de estas consideraciones, en particular me interesa destacar la presencia y el papel del citado esquema teórico previo, así como la forma específica en que se le concibe, y, por contraste, el papel que una concepción errónea puede jugar en el fracaso de nuestras empresas, ya sean teórico-cognoscitivas o del orden práctico en este terreno.

Ahora bien, si por una parte es el caso que requerimos una concepción de este objeto de investigación para introducirnos en su estudio, por otra, habrá que reiterar que no cualquier noción llenará tal necesidad. En este punto quiero explicitar la siguiente idea a modo de directriz básica: la concepción general que se abraza acerca de la noción de *valor* ha de ser consistente, esto es, firme con

otras concepciones que forman parte de la visión adoptada acerca del mundo y con determinadas prácticas que son centrales en nuestra vida cotidiana individual y social. A su vez, dentro del campo que nos ocupa, ello conlleva la idea de la adopción de un diseño práctico-institucional consistente con los contenidos (los valores específicos) que se adopten dentro de un programa “formativo”.<sup>6</sup> Un ejemplo podrá aclarar lo que en este punto me propongo establecer; además, y como habrá de advertirse, lo allí planteado tiene que ver en forma directa con la respuesta, o la menos con parte de ella, a la pregunta fundamental de “¿qué es lo que subyace a, o está implicado en, la noción de *valor*?”.<sup>7</sup>

Para efectos de nuestra reflexión consideremos la proposición siguiente: “No es lo mismo lograr que alguien actúe de determinada manera en forma consistente, que ‘inculcarle un valor’ a ese alguien”. Aunque podemos legítimamente afirmar que cuando una persona posee y encarna cierto valor, cabe esperar que muestre en forma consistente determinada manera de actuar, o la existencia de pautas firmes

<sup>6</sup> En la literatura dedicada al tema suele emplearse el término “formación” para referirse a la educación en este terreno; por otra parte, “instrucción” se emplea en referencia a la adquisición de contenidos disciplinarios y habilidades en los demás órdenes.

<sup>7</sup> Específicamente lo aquí asentado se predica de lo que podría verse como una subclase de valores: los *valores morales*; como más abajo se verá, éstos se conciben dentro de la perspectiva aquí adoptada como “bienes reflexivos” (*reflexive goods*), empleando la terminología de R. George.

en su comportamiento; no obstante, por otra parte, de la pura existencia de cierto comportamiento más o menos estable en alguien no podemos inferir la presencia de un determinado valor.

En otras palabras, la presencia de una forma consistente de comportamiento es una condición necesaria, pero no suficiente para afirmar la existencia de un valor. Un comportamiento estable puede ser fruto de un proceso, por ejemplo, de “condicionamiento psicológico” (de un tipo puramente “conductista”); para poner un caso extremo, podemos “educar” a nuestra mascota para que no haga ciertas cosas en el espacio interior del hogar, pero ello no significa que le hemos inculcado, pongamos por caso, el valor “limpieza”. De tal suerte que si se llegara a pensar que lograr la estabilización —por cualquier medio— de determinada forma de conducta (externamente apreciada) es lo mismo que educar en la adopción de determinado valor, fácilmente se caería en errores y fallas de raíz en este ámbito. A una persona se le puede hacer actuar de determinada manera mediante la manipulación, el engaño o alguna forma de coerción, pero ello ciertamente no equivale a “inculcar” en ella un valor pretendido.



Situado esto en el campo de la educación institucionalizada, podría darse el caso en que el currículum explícito y el “currículum oculto” estuvieran moviéndose en direcciones divergentes. Así, la ausencia de una concepción clara y explícita puede conducirnos al tipo de inconsistencia teórica, y de previsible fracaso en el terreno de la praxis, que O. Fuentes Molinar trae a nuestra

atención, dentro de la idea de un programa de “educación en valores”:

De poco valdría trabajar en áreas específicas, incluso haciéndolo bien o razonablemente bien, si el conjunto de la institución escolar no establece prácticas y emite mensajes absolutamente claros, aunque sean implícitos en un sentido distinto del de la propuesta de formación ética: predicar la tolerancia en una institución intolerante, trabajar la diversidad en una institución que premia conductas únicas; trabajar la democracia en una institución autoritaria. (Fuentes Molinar, 1999: 58)

Tal arreglo de cosas, remarca el autor citado, crea una “disonancia no sólo cognitiva, sino vital entre un mensaje y otro”, lo cual ciertamente hace infructuoso cualquier esfuerzo propuesto en el campo formativo, además de que, lo que es de una importancia vital, “propicia una enorme banalización de la discusión

moral que no puede ser tomada en serio". Esto último, con toda certeza, tiene gran importancia, porque con frecuencia se puede pretender que se está educando en algún tipo de programa "formativo", o que se trabaja en el ámbito de la "formación en valores" por el solo hecho de que en el nivel del discurso oficial se digan o declaren ciertas cosas.<sup>8</sup> En tal caso, comprensiblemente, sería muy difícil discernir qué es lo que realmente se estaría "enseñando", o en qué, de hecho, se está "formando". Fácilmente cabría pensar en que el discurso, en la hipótesis de esa banalización de las cuestiones y las prácticas involucradas, encubriría lo que en la realidad está ocurriendo: esa suerte de "currículum oculto" que bien pudiera estar en conflicto directo precisamente con aquello que se pretende que se enseña e impidiendo su consecución o su materialización.

En suma, estas consideraciones nos presentan necesariamente el hecho de que hemos de asumir o adoptar una postura u orientación filosófica, en materia de reflexión moral, acerca de la naturaleza de las nociones fundamentales involu-

cradas. Pero en todo ello importa tener presente la cuestión acerca de si este posicionamiento ha de verse o no como una mera cuestión de preferencias, en el sentido de una opción escogida más o menos ligeramente entre otras igualmente plausibles. Si no es éste el caso, es decir, si no toda postura presenta las mismas implicaciones teóricas (y, asimismo, correspondientes consecuencias relevantes para la práctica), la elección de la perspectiva a adoptar tendrá que ser deliberada y cuidadosa. Aquí debo reiterar que el abrigar un constante propósito de mantener cierta medida de consistencia teórica y práctica, determina que no toda opción es igualmente válida.

#### EN TORNO A LA NOCIÓN DE VALOR

Con base en un estudio sobre investigaciones realizadas en este terreno, en México en el periodo 1982-1992, Teresa Wuest observa que los estudios sobre valores en la educación comienzan a aparecer hacia la mitad de la década de los ochenta. Allí se asienta, además, una visión general de éstos en el sentido de que:

<sup>8</sup> Consideraciones y cuestiones de este orden permiten comprender en alguna medida ciertas experiencias no exitosas en el ámbito de la formación valoral. Podría ser, por ejemplo, el caso de la Universidad Iberoamericana acerca del cual se dice, ante los resultados en cierta medida adversos detectados en este ámbito de formación y específicamente acerca de las experiencias que se supone habrían de incidir sobre los estudiantes bajo estudio, que probablemente "dichas experiencias fueron insuficientes" (Muñoz, y otros, 2001: 183-214).

...en la mayoría de los casos, los valores que se investigan no han sido contruidos como objetos de investigación. Salvo excepciones, da la impresión de que los valores existieran en sí mismos y que el problema fuese básicamente optar por algunos en lugar de o en contra de otros; en otras palabras, se obvia una problematización más a fondo y no se realiza un trabajo de crítica (epistemológica, histórica, política, etc.) de los valores que se manejan y tampoco se asumen o se construyen categorías y conceptos. Una consecuencia de lo anterior es la gran variedad de nociones que se evocan bajo la categoría de valor; normas, actitudes, principios pedagógicos, son considerados como tal. (Wuest, 1997: 16)

De acuerdo con la autora, una de cuyas especialidades es la reflexión sobre esta vertiente de la educación institucionalizada, en las investigaciones aún se puede detectar la presencia de una situación problemática más global y fundamental:

[U]no de los principales obstáculos y problemas para trabajar en este campo es la ausencia de teorías y metodologías apropiadas; asimismo, no existen para el

proceso educativo propuestas fundadas en qué valores trabajar en la escuela y cómo hacerlo; es decir, se carece de propuestas de líneas valorativas, como también de una reflexión sobre qué metodologías o a partir de qué teoría (psicológica, antropológica, etc.) proceder. (*Ibíd.*)

A esta faceta de la presente temática educativa quiero dedicar algunas reflexiones y observaciones. Ello proporcionará la base para considerar algunos contenidos que propongo como parte de la misma.<sup>9</sup> En un interesante estudio, una de sus partes principales está dedicada precisamente a discutir la variedad de concepciones que los investigadores utilizan en este terreno, Teresa Martínez Moctezuma y Juan Hernández Flores (2001), revelan claramente la dificultad trabajar dentro del mismo. A partir de un muy completo y minucioso recuento de autores, doctrinas y concepciones (los valores como “creencias”, “actitudes”, “disposiciones”, “intereses”, “fines”, “bienes”; los cuales presentan aspectos “cognitivos”, “afectivos”, “ideológicos”,

<sup>9</sup> Por razones de espacio, solamente menciono algunos contenidos mínimos que propondría para ser incluidos en un programa de *Formación en valores*. Éstos se acompañarían con ciertas consideraciones conceptuales que se proponen justificar su inclusión, las que siempre se harían en una forma deliberada y reflexiva. Comienzo con una cuestión teórico-conceptual básica y finalizo llamando la atención a la necesidad de considerar ciertos conflictos dentro de esta vertiente de lo educativo. Algunos de tales contenidos son, en el campo teórico-normativo y siempre bajo un diseño didáctico consistente: distinción entre formulaciones normativas como son “valores”, “principios” y “deberes”; la noción de “deberes *prima facie*” (Ross, 1988): vinculada a ésta, la idea de “ponderación” en función de la distinción entre “reglas” y “principios” (Alexy, 1997), trasladada del campo de los valores jurídicos a los valores morales; y, la distinción entre “razones prudenciales” *versus* “razones morales”.

“históricos”, “normativos” o “colectivos”; y aparecen ligados a “la subjetividad”, “el interés”, “la comunidad”, “la identidad”, “la representación”, “la preferencia”, “la elección” y “la conducta”), arriban a esta concepción de *valor*:

lo que se estima, en primera instancia, como socialmente valiosos, sea para una colectividad o para una persona; la importancia, la magnitud, el aprecio, la jerarquía o el significado específico dependerán de los sentidos y las condiciones sociales concretas.

Posteriormente, siguiendo a Fronzizi (1958) —ante la pregunta, ¿existen los valores?—, asientan “los valores no son, sino que, como éste lo indica, *valen*” (Martínez Moctezuma y Hernández Flores 2001: 45). Esto último alude a un aspecto particularmente significativo: la cuestión de la dificultad (o, pudiera ser, la imposibilidad) de reducir el estatus existencial de los valores —o su estatus “ontológico”—, al lenguaje de la psicología o la sociología, por ejemplo; esto es, el cómo comprenderlos con el vocabulario perteneciente a, o que es empleado por, determinadas disciplinas o por construcciones teóricas de determinada orientación disciplinar.

Lo mencionado representa, de hecho, una de las mayores fuentes de dificultades en este terreno de la investigación y práctica educativas. Aunque se trata de

una cuestión altamente abstracta, puede tener, no obstante, un papel clave en los diseños metodológicos teóricos y en los diseños prácticos que se intenten sobre la base de aquéllos. De tal suerte, si un “valor” se pudiera entender íntegra y consistentemente como una “disposición psicológico-afectiva” (como algunos pretenden), bastarían las técnicas de la psicología para, tal vez mediante la manipulación de procesos afectivos, “implantar” determinado valor en alguien. Bradley A.U. Levinson, por ejemplo, define los valores como “aspectos de subjetividad e identidad, o sea disposiciones puestas en práctica”. (Levinson, 2002: 175) y en sus reflexiones y análisis de observaciones en investigaciones de campo, puntualiza:

[M]e pregunto si el concepto de los valores es suficientemente útil para nuestro propósito analítico. Tal vez debamos pensar menos en valores y más en disposiciones. El concepto de valor trae resabios cognoscitivos, difícilmente toma en cuenta el vínculo entre la aprehensión o valoración de cierto concepto y el impulso para actuar. No reconoce que muchas veces las personas profesamos ciertos valores, pero al momento de hacer algo, traicionamos nuestros valores, los olvidamos. Hablar de disposición, en cambio, hace hincapié en una especie de valor encarnado, es decir, un valor profundamente arraigado en los hábitos y las formas cotidianas de portarse, en la misma subjetividad de la persona que se manifiesta en la práctica. (*Ibíd.*: 177)

Puede advertirse que en la visión de los valores como constitutivos de un “impulso para actuar”, Levinson muestra preocupación por la fuerza normativa de los mismos, en tanto que esperamos que alguien que se dice abrazar ciertos valores efectivamente, manifieste ello en su conducta y sus elecciones. Si fuéramos muy estrictos en el análisis diríamos que hablar “valor encarnado” y “valor profesado” (o “meramente declarado”) equivaldría, de hecho, a hablar de dos nociones distintas y no es del todo convincente que esta duplicación ayude a clarificar la discusión en estas materias<sup>10</sup> (pues del segundo tipo, bien podríamos decir que no se trata realmente de un “valor” en un sentido significativo del término).

Me interesa comentar la perspectiva de este autor, porque en su formulación parece afirmar que “valor encarnado”, o “profundamente arraigado” significa “que no puede dejar de hacerse” o que no puede “olvidarse”, como parecería ser el caso de un valor meramente “profesado”.

La concepción del valor como algo que se haría en forma inexorable o inevitable, si seguimos a Levinson, como una “disposición” (a reaccionar de manera prácticamente) automática, dejaría fuera el aspecto reflexivo-cognitivo que puede y suele ser parte de la deliberación moral (que llega a anteceder muchas decisiones y acciones de significación valoral). Hay razones sistemáticas importantes para no descartar la posibilidad de afirmar que,

---

<sup>10</sup> Una mayor profundización en esta cuestión nos revelaría con toda claridad que es parte de lo que en el campo de la filosofía moral se ha dado en llamar el debate “internalistas-externalistas”, al que aquí sólo podemos hacer una referencia descriptiva general. Es un debate interesante en tanto que en último análisis concierne a la conexión entre justificación moral y motivación moral. Más específicamente, concierne la cuestión de si la justificación moral de las acciones conlleva, “inserta” en ella, alguna clase de motivación orientada hacia la realización de esas acciones. Una noción en particular alrededor de la cual esta posible conexión (y su naturaleza) se ha discutido es la de *obligación moral*. De acuerdo con uno de los lados del debate, el mero reconocimiento de que una acción justificadamente representa, en términos de un código aceptado, una obligación moral para una persona, necesariamente viene acompañado por una disposición motivacional en esa persona hacia la materialización de esa acción. El otro lado mantiene que el reconocimiento de una obligación moral es primordialmente un acto cognitivo-racional, de tal suerte que el reconocimiento de los méritos o atributos morales de la acción contemplada es independiente de la disposición de la persona para realizarla. En este respecto, la disputa ha sido, en palabras de W. Frankena (1958), formulada “burdamente,...entre aquellos que consideran a la motivación como externa y aquellos que la consideran como interna a la obligación [moral]”. En este muy comentado artículo, el autor describe y examina importantes posturas representativas de dicho debate.

en realidad, lo que encontramos — más que un “olvido” — en esa opción de no realizar el valor, o mejor dicho la acción que lo materializa, es la autonomía de la persona; autonomía que es, además, siempre — lo que habré de reiterar más abajo — una condición necesaria para poder describir una acción como representativa de un valor. Que se trate de un valor meramente “profesado” a diferencia de uno “encarnado” y que aquél simplemente sea objeto de “olvido”; más bien diríamos que la opción de elegir — a diferencia de una acción o reacción automática — siempre subyace a una acción en tanto acción humana. El elemento cognoscitivo, que Levinson asocia con esa posibilidad de “olvido” y “traición” de un valor, no debe soslayarse, pues es algo que esencialmente le distingue de una mera disposición a actuar de cierta manera — la que, reiterando, puede ser establecida en una persona por medios que nada tienen que ver con valores o cuestiones de deliberación moral —.

El énfasis en la parte afectiva, en cuanto ésta se asocia inmediatamente con la motivación o lo que impulsa a las personas a actuar, no debe hacernos olvidar, ni siquiera minimizar, el elemento cognitivo si pretendemos que una conducta pueda ser entendida en términos axiológicos, por más que la doble dimensión así implicada nos hable de la complejidad del asunto.<sup>11</sup>

Como bien lo dice T. Wuest, “la formación de valores no está disociada — ni ha de estarlo — de la capacidad de pensamiento, de la posibilidad de reflexión, como tampoco de los afectos y deseos” (Wuest, 1997: 50). Lo cierto es que la tentativa de simplificar este objeto de estudio artificialmente no ayudará ni en los esfuerzos teóricos ni en los intentos de plasmarlos en algún esquema práctico.

Si bien, ciertamente, me interesa la dimensión práctica de todo esto, *i.e.*, la efectiva acción desde los valores, quiero sobre todo llamar la atención a algunos aspectos correspondientes al lado teórico<sup>12</sup> o de la contemplación racional de las

<sup>11</sup> Ver nota anterior.

<sup>12</sup> Al emplear el término “teórico”, quiero traer la atención a la connotación de su origen en el griego: *theorein*, que hace referencia a “ver, mirar, contemplar”, de ahí “contemplación”, y, en particular “visión de conjunto”, en el sentido de una *visión comprensiva* acerca de algo. La intención no es emplear “teórico” en el sentido exclusivo de un estudio de tipo científico-intelectual, meramente conceptual y abstracto o alejado de lo “práctico”, ni mucho menos “opuesto” a esto último. La idea central es la de un esquema racional que nos permite comprender y, precisamente, movernos de ciertas maneras contempladas en el ámbito de lo práctico. Diría yo que es en el sentido general kantiano de “razón práctica”, entendida como aquella actividad cognitivo-racional dirigida a contestar la pregunta “¿Qué debo hacer?” y que en alguna medida puede tener impacto en la orientación que tome de nuestra conducta.

situaciones dentro de las cuales se pueden describir como componentes significativos. La autora citada arriba llama la atención a la vertiente teórico-cognitiva cuando propone, por ejemplo, que una de las más importantes labores en este campo se puede dar a través de procesos como la develación (por medio de la psicología social, el análisis grupal, organizacional e institucional) de valores y concepciones

implícitos con el fin de tomar posición sobre ellos, ya sea confirmándolos, enriqueciéndolos o intentando transformarlos; en último caso, hacerlos al menos conscientes. El problema de la construcción de una moral autónoma tiene que ver con eso (Wuest, 1997: 47).

Notemos dentro de esta incursión en la naturaleza de la noción general de *valor*, la referencia a lo *autónomo* en la construcción de una moral. En esta parte final de la presente sección me interesa destacar este componente a modo de trasfondo de la noción del *valor*, como parte del esquema teórico necesario para darle sentido a esta noción, tanto en la investigación de ella como noción general, como en su empleo como instrumento para normar y dirigir la conducta. Ello —la idea de autonomía— forma parte de la idea de *elección* que típicamente se asocia con la aceptación de un valor. Una instancia la encontramos con Rosa Zárate Grajales (2001), en su estudio titulado

“La formación de valores y actitudes en la educación superior”:

En este estudio definimos como valores las preferencias, los criterios o las elecciones de conducta personal o grupal, los cuales se manifiestan en un conjunto de actitudes organizado en torno a una concepción de lo que es deseable. (Zárate Grajales, 2001: 189)

Por su parte, O. Fuentes Molinar, en el escrito ya citado, destaca el concepto de *juicio moral* como capacidad, lo que ciertamente incluye una connotación cognitivo-racional, y que desde su perspectiva es una capacidad cuya existencia aparece como condición necesaria para afirmar —como efectivamente él lo reitera— que “sí se puede enseñar” en materia de formación moral. En conexión con esto se destaca el papel de la idea de *autonomía*:

[A] partir del desarrollo de un juicio moral autónomo que asume que las condiciones externas son la libertad y la responsabilidad, pueden encontrarse mecanismos que hagan probable que el juicio moral gobierne la conducta moral...(Fuentes Molinar, 1999: 57)

Específicamente, y dentro de cierta visión filosófica (sobre el juicio y la acción morales), la noción de autonomía se entiende como *condición necesaria* para la vida moral de las personas. De suerte que desde esta visión nada hay más



lejano a la idea de inculcar y abrazar un valor moral que la idea de algún dispositivo de manipulación (o de coerción)<sup>13</sup> de orden psicológico para hacer que las personas actúen de cierta manera. Éste es precisamente el ámbito donde encuentra aplicación la idea antes mencionada de una “falacia naturalista”. Dentro de la obra antes citada, Moore elabora un desarrollo crítico en contra de aquellos teóricos que en el campo de la filosofía moral han pretendido “reducir” los atributos de orden moral (*e.g.*, “bueno”, “malo”, “debido”, “indebido”, “inmoral”, “sagrado”, etcétera) a algún conjunto complejo de atributos del orden que denomina “natural”, como serían los estados psicofisiológicos de *deseo*, *inclinación*, *aversión*, *temor*, *adicción*, etcétera.

Recurriendo a la tesis de Moore, diríamos que si la reducción contra la que argumenta fuera legítima y posible, entonces sólo sería necesario mediante algún tipo de tecnología inducir esos estados psicofisiológicos en las personas para poder afirmar que han abrazado determinados valores (al estilo de lo que aparece en la célebre novela *Naranja Mecánica*, de los años setenta). Más

adelante volveré a referirme a la idea de Moore en relación con la distinción entre los atributos *prudencial* y *moral* que se encuentra en el centro de este debate y puede dar importantes claves sobre él.

Tal vez ayude a clarificar algunas ideas el recurrir a la noción de *bienes reflexivos* (*reflexive goods*) empleada por Robert George, al referirse, y ubicar dentro de ésta, a los “bienes morales”, o “valores morales”. Con esto también traemos a este análisis la idea de *bien* frecuentemente empleada en la discusión moral; dentro de esta discusión, en general, la idea de *valor* suele identificarse con la idea de *bien*. En este sentido se declara o se dice que “un valor” es “un bien”. Visto así, podemos entender un valor como algo que es digno de ser actualizado (en la mayor medida posible), poseído o incorporado a nuestra existencia.<sup>14</sup> En este tenor decimos, por ejemplo, que “el conocimiento es un valor”, “la salud es un valor”, “la justicia es un valor”, “la comodidad material es un valor”. Otras nociones importantes que es costumbre adoptar dentro del campo de la reflexión sobre lo moral son las de *fines* (principalmente en el sentido de *fines últimos*),

<sup>13</sup> En la orientación filosófica kantiana la coerción definitivamente se asocia más con las reglas y conducta “prudenciales” que con las propiamente “morales” o “prácticas”.

<sup>14</sup> Al decir “nuestra existencia”, desde luego, está implícita la idea de nuestra existencia como seres humanos o como “personas”, en el sentido general kantiano.

*principios, deberes*. Dejaré para más adelante cierta clarificación necesaria para un mejor tratamiento de esta terminología. Por ahora las emplearé con propósitos ilustrativos al referirme a George y a otras formulaciones afines.

Este autor habla de dos clases de *bienes*: los “bienes sustantivos” (*substantive goods*) y los “bienes reflexivos” (*reflective goods*). De los primeros dice:

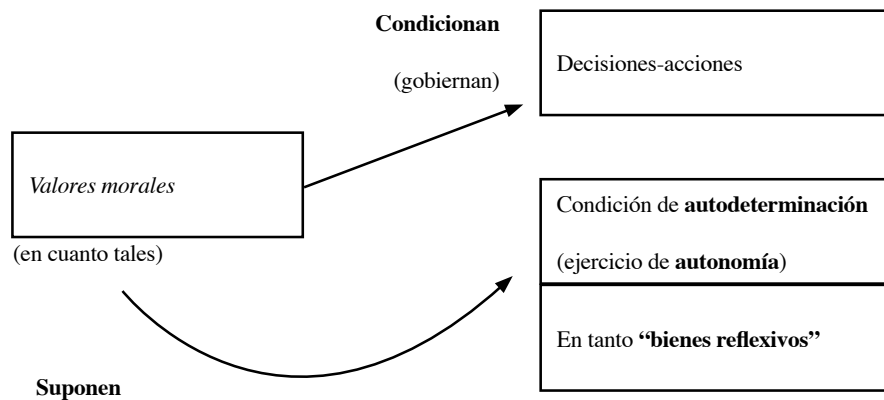
[A]unque pueden ser realizados en instancias concretas a través de las elecciones en que uno actúa en pro de ellos, cada uno es compartido en nosotros antes y aparte de nuestras elecciones y del entendimiento práctico presupuesto por nuestras elecciones como un don de la naturaleza y como parte de un patrimonio cultural. (George, 1995: 14)

En los segundos, el componente “elección” (*choice*) es clave, parte misma

de la constitución de dichos bienes en cuanto tales:

[É]stos pueden ser realizados en instancias concretas únicamente y a través de las elecciones en que uno actúa en pro de ellos. La elección entra en su definición misma; no pueden ser realizados o participar de ellos excepto mediante la elección de realizarlos o de participar de ellos. (George, 1995: 14)

Con esto reafirmamos la idea de que la autonomía (también susceptible de ser entendida como *autodeterminación*) es parte del proceso de elección y, por ende, del proceso de constitución de los valores morales en tanto “bienes reflexivos”. De hecho, cabe recordar, la noción de autonomía es clave en la formulación de la filosofía moral de orientación kantiana. El siguiente cuadro busca presentar en forma sumaria y visual las anteriores reflexiones.



**Figura 1.**

Precisamente, hablando de la filosofía moral kantiana, interesa ahora mencionar el *Principio de humanidad* ahí contenido, puesto que se liga en forma esencial con la idea de *valor* ahora bajo análisis. Constituye una formulación normativa en torno a la noción de *humanidad* (en el sentido de la condición de ser humano o *dignidad humana*). Dicho célebre principio reza: “Actúa de tal modo que trates la humanidad, ya sea en tu propia persona o en la de otro, siempre como un fin y nunca como un medio solamente”.<sup>15</sup> De aquí que Kant haya llamado a la humanidad “el reino de los fines”. Incluyo ahora este principio, porque me interesa particularmente finalizar esta sección relacionando a través de él las nociones normativas de *valor*, *fin* y *principio*.<sup>16</sup>

En su trabajo sobre valores en la educación institucionalizada, Armando Rugarcía Torres, luego de discutir diversas concepciones en torno a ellos, procede finalmente a identificar los valores con

“el sentido de la vida”. En este tenor afirma que

un valor es algo por lo que vale la pena entregar la vida, algo en función de lo cual la vida se hace menos menesterosa... los valores, al asumirse, fuerzan una manera de ser, afectan la calidad de la vida, la relación del ser humano. (Rugarcía, 2001: 71).

Interesa destacar cómo este fin último, esta fuente de sentido, es identificado con el ser humano, siguiendo la orientación kantiana:

Los valores, el sentido de la vida, las razones últimas para vivir tienen que ver al final de cuentas con personas concretas (alumnos, hermano, lectores, amiga, clientes, madre, enfermos, abuela, hijo, menesterosos, amante, etc.), y la convivencia refiere a la relación de una persona con éstas y con otras personas y con el sentido de la vida que trasciende a la vida humana, que también es una persona. Un valor es, en suma, ‘alguien que se constituye como sentido de la vida y quien, por ello, la afecta sustancialmente’. (George, 1995: 73)

<sup>15</sup> Este principio aparece formulado tanto en la *Crítica de la razón práctica*, como en los *Fundamentos de la metafísica de la moral*; cabe añadir que en esta última obra se presenta como una de las tres formulaciones de, o maneras de expresar, la misma concepción moral normativa. Las otras dos son el “*Imperativo categórico*” y la *autonomía de la moral* de la persona.

<sup>16</sup> Cabe en este punto expresar que dentro del campo de la filosofía moral diversos autores han defendido la tesis de que sin la idea de autodeterminación y la posibilidad de perseguir fines mediante nuestra acción —ambas nociones centrales en la filosofía kantiana— no cabría hablar de la *ética* como *disciplina normativa* (i.e., que busca moldear o gobernar las acciones). Si, finalmente, nuestras acciones no tendrían sustento en una autonomía personal, no tendría sentido plantearnos cómo *debemos* actuar —prescribir—, sino únicamente describir cómo de hecho actuamos; sólo una disciplina descriptiva (una *psicología*) de la conducta tendría lugar, y no una disciplina prescriptiva o normativa.

Simplificando, entonces, nos encontramos ante los valores como fines y los fines como personas (representativos de éstas), y, en tanto “bienes reflexivos”, constituidos mediante una elección personal, de ahí que Rugarcía Torres declare que “uno no vive para la libertad, sino que lucha por conquistarla para sí mismo y para sus congéneres”.<sup>17</sup> Esto es, en esta perspectiva general, los valores se actualizan en la existencia concreta de las personas. Creo firmemente que estos son puntos básicos que ningún programa de “educación en valores” puede perder de vista, ni en su concepción teórica ni en sus diseños práctico-institucionales, si pretende alguna consistencia que pueda conducirlo a la obtención de resultados significativos en el sentido buscado.

#### SOBRE EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EN VALORES

Al hablar sobre este campo de lo educativo y de la posible necesidad de programas en este ámbito, quiero comenzar por desechar cierta visión acerca de lo que está ocurriendo en la “sociedad contemporánea”, si se me permite esta manera tan general de designar una realidad compleja. Son ya lugar común las referencias a la sociedad de nuestro tiempo como la “sociedad de

la información” y de inicio considero necesario decir que en buena parte de las caracterizaciones que se hacen de ésta se exagera en la magnitud de los cambios asociados con ella.

En alguna ocasión expresaba el místico-filósofo J. Krishnamurti que simplemente “una mayor cantidad de información no nos hará más inteligentes”. Mi punto de vista es que en muy buena medida gran parte de lo mismo que ha venido ocurriendo desde tiempo atrás, sucede ahora por otros medios (*e.g.*, los electrónicos y teleinformáticos) o se actualiza en otras instancias sin que ello en todos los casos implique una diferencia de fondo (*e.g.*, el “buen arte” o el “mal arte”, probablemente siempre se dará, sea por medios tecnológicos de vanguardia o a través de los materiales clásicos; en el campo legal, por poner otro caso, un “fraude electrónico” es todavía un fraude). En las frecuentemente poco reflexivas descripciones formuladas en este terreno se presenta mucho la tendencia a juzgar con el mismo rasero todos los cambios, sin advertir que no todos ocurren al mismo nivel de profundidad en el cuerpo de la cultura o poseen igual significación.

Me interesa señalar lo anterior porque en el terreno del debate sobre lo ético, estas consideraciones encuentran también

.....  
<sup>17</sup> *Ibíd.*

un espacio de discusión. Frente a lo que algunos consideran “decadencia de los valores”, “crisis de valores”, o, incluso, una radical “ausencia de valores” para caracterizar la condición de la sociedad contemporánea, otros hablan de “revolución de los valores”. Entre estos últimos encontramos a quienes dicen que no hay un real motivo de alarma, que surgiría en nombre de alguna vieja noción de que “todo tiempo pasado fue mejor”; todo lo que ocurre, declaran, se puede simplemente ver como un “cambio de valores”. Ésta es aproximadamente la postura que toma Norbert Bilbeny, destacado estudioso de la ética dentro de la educación superior española. Así, escribe:

Lo que llamamos ‘crisis de los valores’ obedece a un cambio en la evolución cultural. Es el resultado de sustituir unos hábitos y creencias por otros. Para la percepción de crisis... importa [más]... haber notado con perplejidad que han surgido valores ‘nuevos’ frente a otros ‘viejos’, y que esta sustitución va ganándose paulatinamente el título de ‘lo que hay’ en materia de hábitos y creencias de comportamiento, o si se quiere, en la ética. Cada nueva revolución de la tecnología y el conocimiento ha venido a representar la sustitución de unos códigos

de ética por otros y aun una revolución en la ética. (Bilbeny, 1997: 42)

La “revolución cognitiva”, que determinó la existencia de la “sociedad digital”, dice Bilbeny, reclama los cambios implicados en esta sustitución. Aun sin pretender hacer completa justicia a la perspectiva teórica de este autor,<sup>18</sup> puedo decir, no obstante, que en ella el cambio de la sociedad es entendido como un proceso análogo al de la evolución biológica y la selección natural. De tal suerte, el proceso total del cambio resulta en la supervivencia y adquiere sentido en función de ésta. Bilbeny propone además que es más apropiado hablar de “crisis de las normas” que de “crisis de valores”, lo que sugiere que aquéllas se entienden como independientes de éstos. No me propongo aquí hacer un análisis de las ideas de Bilbeny, ni mucho menos; sólo hago esta alusión a su caracterización de estos asuntos en tanto es representativa de una visión considerablemente difundida hoy.

Más allá de la cuestión de si se trata de un abandono —lo que implicaría arribar a una carencia— de ellos o a una mera “sustitución” de unos por otros,

<sup>18</sup> En esta visión se concede gran primacía a la *información*, desde la genética del ADN, hasta la cultural desplegada través de todas las formas de tecnología, de ahí que ante el torrente de información que hoy se puede encontrar en cualquier parte de nuestro entorno social, fácilmente se pueda hablar de una “revolución cognitiva” —que desde mi perspectiva no lo es tanto—. También debe notarse la identificación —por muchas razones problemáticas— de *valores* con “hábitos y creencias”.

consideremos lo que ello implica, si tenemos presente lo siguiente: no todos los “valores” tienen igual conexión con lo que reconocemos como ser humano, ni todos los cambios —como en la apariencia en el vestir o en el adorno del cuerpo, en varones o mujeres, para mencionar un ejemplo trivial, cuya significación con frecuencia muchos engrandecen fuera de alguna proporción razonable— alcanzan o siquiera tocan algunos componentes fundamentales de nuestra identidad más profunda como especie. En contraste, abandonar, por ejemplo, el valor *dignidad humana* y permitirnos abierta y justificadamente emplear a las personas como medios o instrumentos para cualquier fin asociado con un “nuevo” valor, tendría repercusiones que estamos lejos de la posibilidad de prever. Hay, por otro lado, valores *instrumentales* —*e.g.*, la eficacia, la eficiencia, lo económico, lo cómodo— cuya trascendencia es finalmente mucho más limitada.

En esta diversidad y variedad, adicionalmente, incluso hablar de un cambio en la *jerarquía* de valores, en lugar del abandono o sustitución de los mismos, es más productivo en el contexto de la discusión sobre el carácter de la sociedad actual. Ello nos deja al menos un cierto “material” sobre el cual trabajar: revertir lo que parece un orden dislocado —*e.g.*, la eficiencia, mediante el uso intensivo de

la información personal, en el mercadeo toma primacía versus la privacidad—. Creo que en función de consideraciones de este tipo debemos tener cuidado en aceptar un discurso de la naturaleza que sugiere el de Bilbeny, en tanto que nos propone que veamos las cosas como parte de un cambio inexorable, irresistible, “natural”, acerca del cual nada de cuidado hay que temer.

No obstante, el modo en que se interprete o entienda todo este cambio, hay que decir que algo está ocurriendo en esta esfera de la vida social: la axiológica. Son múltiples los señalamientos que los estudiosos y especialistas hacen al respecto. Fuentes Molinar, por ejemplo, se interesa particularmente en destacar “el carácter mundial de la preocupación educativa sobre la formación moral en la escuela, y dentro de ella del conocimiento y la práctica de los valores”. (Fuentes Molinar, 1999: 55). Por su parte, Teresa Wuest expresa que “En esta última década del segundo milenio es evidente que la humanidad se encuentra inmersa en una profunda crisis, que toca todas y cada una de las esferas de la vida humana” (Wuest, 1997: 29), dentro de la cual se inscribe el relativamente reciente interés en el posible papel de la escuela en la formación moral. Ibáñez Martín, por su parte, afirma que “la educación cívica de la juventud es hoy una preocupación

mundial” en su texto “La enseñanza superior como escuela de ciudadanía”. Se argumenta allí además a favor de la tesis de que la educación en civismo tiene un ámbito legítimo en la educación superior, entre otras razones

tanto porque el ejercicio pleno de la ciudadanía no se produce hasta la mayoría de edad, es decir, hasta que se ha dejado la enseñanza secundaria, cuanto porque no está tan claro que la enseñanza superior sólo esté orientada a la búsqueda de la cualificación profesional, a la capacitación para tener éxito en el mundo del trabajo” (Ibáñez Martín, 1999: 3).

Precisamente en el ámbito de la educación cívica, Pablo Latapí examina un tema que es de gran importancia para el México moderno: la educación en la democracia. En ese orden de ideas defiende las tesis de que “la democracia es en el fondo una construcción moral” y que “la educación para la democracia, tomada en serio, es necesariamente una formación de la conciencia moral” (Latapí, 2001: 36). Todo esto nos habla, entonces, de la necesidad y la pertinencia, en una u otra forma, de la “educación en los valores”.

En este contexto, la ANUIES junto con la antigua Secretaría de la Contraloría y la Administración (dependencia del gobierno federal de México, encargada de supervisar el manejo honesto de todo



el aparato administrativo de Estado, hoy Secretaría de la Función Pública) y la Universidad Pedagógica Nacional, diseñaron el programa de estudios “Ética, responsabilidad y transparencia”. El curso fue concebido contemplando la posibilidad de impartirlo como materia obligatoria en todas las universidades públicas del país en el nivel de licenciatura.

Es también pertinente mencionar que, a partir del segundo semestre del año 2004, la asignatura “Ética y valores” se integrará al currículum del bachillerato, dentro de todos los subsistemas de educación media-superior del sistema federal dependiente de la Secretaría de Educación Pública. Todo ello trae nuevamente a nuestra atención la cuestión de la necesidad, la posibilidad y el método de la “enseñanza de valores”.

Quiero cerrar este trabajo refiriéndome a algunos aspectos de estas temáticas y, ligado a la cuestión del método, bosquejaré ciertos puntos mínimos que

considero importantes de incluir en el contenido temático de programas educativos en esta esfera.

En su texto titulado “¿Se pueden enseñar los valores?” y leído en el Foro del IV Aniversario de Educación 2000, Josu Landa, cuyo ámbito profesional-disciplinario es la filosofía, condiciona la posibilidad de una enseñanza de esta naturaleza a la aceptación de varios postulados, así enunciados:

este proceso educativo contempla sólo dos vías: “la ostensión y el contagio”.

Traigo este caso a la atención principalmente como muestra de una cuidadosa y bien deliberada concepción acerca de la naturaleza de las nociones que están en juego como contenidos de una posible experiencia educativa. Si tales postulados se aceptan, habrá que ver enseguida de qué modo o modos dichas nociones, siempre respetando la

a)	Los valores morales existen en la medida en que son asumidos por las personas y constituyen referencias que orientan sus proyectos existenciales.
b)	Esa asunción de los valores se da de múltiples maneras y por vías diversas: de persona a persona y de persona a grupo, sin mediaciones o con base en medios de comunicación masivos, conforme a procesos educativos formales e informales, etcétera.
c)	El sujeto (persona o mente) que asume los valores es, esencialmente, voluntad de valor. Ningún sujeto “normal”, es decir, situado en el campo de representación y significación demarcado por los lenguajes y las demás determinaciones culturales y naturales realmente existentes, puede vivir en este mundo, sin valorar y preferir permanentemente.
d)	Cada voluntad de valor está decisivamente determinada por cierta forma de vida (un modo de relacionarse con los demás y con el mundo, en general) y cierto sistema simbólico (lenguajes y modos de representación), según coordenadas históricas concretas.

Añade entonces Landa que “si estos postulados son consistentes... *‘enseñar los valores’ es un proceso efectivamente posible y digno de ser impulsado en términos de orientación de la voluntad de valor...*” (Landa, 1999: 52).<sup>19</sup> Y para

integridad de las mismas, se traducen en tareas y actividades que hagan probable la materialización de su objeto. En el caso de Landa, sería cómo lograr que esas tareas y actividades, además de otros arreglos institucionales en que se pudiera

<sup>19</sup> El término “voluntad de valor” es tomado de *Invitación a la ética*, de Fernando Savater.



pensar, se conviertan en vehículos de esa “ostensión” y ese “contagio” y orienten así aquella “voluntad de valor”. A esto agrego un breve señalamiento acerca del método o vía.

Basándonos en ciertas concepciones de la ética o filosofía moral, podríamos decir que este ámbito es de tal naturaleza que el método empleado tiene particularmente que ver con lo que finalmente se “enseña” (o no se enseña). En este sentido podemos afirmar que un acercamiento metodológico-pedagógico de corte “prudencial” no habría de resultar en una enseñanza “moral”. Con ello no quiero decir que tal enfoque no tenga lugar alguno en este campo de enseñanza; más bien, se trata de que no todo lo que allí tenga lugar se reduzca a esta forma de tratamiento del asunto. Trataré de explicar éste en forma muy breve, porque además considero que la distinción “moral-prudencial” debe ser parte del contenido de la enseñanza en este ámbito.

En la filosofía moral se definen las normas, decisiones y acciones prudenciales como aquellas que se basan en un interés propio. En contraste, se encuentran aquellas normas, decisiones y acciones contempladas de tal forma

que se consideran los posibles intereses y fines del “otro”, especialmente vistas desde una perspectiva de “universalidad” o con una pretensión de la misma. R.F. Atkinson, por ejemplo, escribe:

La prudencia se distingue de la moralidad por su objeto. Es la preocupación por la propia felicidad o bienestar; mientras que la moralidad no es ciertamente eso (aunque han existido (EGOÍSTAS ÉTICOS), sino más bien la preocupación por el bienestar de otros (ALTRUÍSMO ÉTICO), o de todos, incluyendo, por lo tanto, a uno mismo (NEUTRALISMO ÉTICO). (Atkinson, 1981: 33)

El “Imperativo categórico” kantiano es una de las formulaciones que esta concepción de lo moral toma: “Actúa de tal modo que estés dispuesto a aceptar, al mismo tiempo, que la máxima de tu acción sea ley de observancia universal”.<sup>20</sup> Este principio presenta como propósito central el sustentar la existencia y el desarrollo del “Reino de los fines”, esto es, la humanidad, como tales (no como “medios” para otros fines). De acuerdo con esto no sería auténticamente “moral” el acto de “caridad” que alguien realiza sólo para obtener cierta reputación ante quienes le rodean, o para perseguir algún otro tipo de “bien” para sí mismo. Del

<sup>20</sup> *Crítica de la razón práctica*, p. 112. El principio es allí llamado “Ley fundamental de la razón pura práctica”.

mismo modo que no lo sería la acción de un estudiante que cumple con determinada norma sólo por temor al castigo. Como lo dije más arriba, si concibiéramos los valores, y las normas y acciones asociados con ellos, *sólo* como instancias de estados psicológico-afectivos (*e.g.*, temor, deseo, aversión, etcétera), cometeríamos la “falacia naturalista” y equivocaríamos un punto central de la moralidad en forma decisiva. Creo que tanto educadores como potenciales educandos dentro de programas de enseñanza de orden moral-axiológico deben siempre tener presente esta distinción. Por ello la propongo como parte del contenido temático de los mismos.

#### ALGUNAS CONCLUSIONES

*Los siguientes puntos intentan resumir todo lo considerado arriba:*

- Ante los múltiples cambios experimentados por la sociedad contemporánea, una gran atención se ha volcado hacia el tema de “Educación y valores”. Ello es parte

de una búsqueda que se propone determinar si la educación formal puede responder a algunos de los problemas que tales cambios han acarreado.

- Es de la mayor importancia, dentro de este terreno de lo educativo, la elaboración de una visión teórica consistente acerca de los valores o bienes morales.
- De lo anterior se deriva que el diseño metodológico de enseñanza deberá ser consistente con la concepción elaborada. Particularmente interesa tener presente la distinción elaborada por la filosofía moral entre “lo prudencial” y “lo moral”.
- La discusión teórico-conceptual debe ser parte de los contenidos de un programa de enseñanza en este orden de asuntos, junto con las vías de “ostensión”, “contagio” y “deliberación” de casos, ello dentro de la distinción entre acercamientos “implícitos” y “explícitos”.

## Bibliografía

- Alexy, Robert. *El concepto y validez del derecho*, Barcelona: Gedisa, 1997.
- Atkinson, R.F. *La conducta: introducción a la filosofía moral*, México: UNAM, 1981.
- Bilbeny, Norbert. *La revolución en la ética: hábitos y creencias en la sociedad digital*, Barcelona: Anagrama, 1997.
- Frankena, W. "Obligation and Motivation in Recent Moral Philosophy", in Melden, A.I., *Essays in Moral Philosophy*, Seattle, WA: University of Washington Press, 1958.
- Fromdizi, R. *¿Qué son los valores?*, Buenos Aires: FCE, 1958.
- Fuentes Molinar, Olac. "¿Es posible enseñar valores?", *Educación 2001*, 53, 1999.
- George, Robert. *Making men moral: civil liberties and public morality*, Oxford, N.Y.: Oxford University Press, 1995.
- Hirsch Adler, Ana (comp.). *Educación y valores*, México: Gernika, Tomos II y III.
- Ibáñez Martín, José Antonio (1999) "La enseñanza superior como escuela de ciudadanía", *Revista de la Educación Superior*, 119, México: ANUIES, 2001.
- Kant, Emmanuel. *Fundamentos de la metafísica de la moral*. México: Porrúa, 1990.
- . *Crítica de la razón práctica*. México: Porrúa, 1991.
- Latapí Sarre, Pablo. "La raíz moral de la democracia", en Hirsch Adler, Ana (comp.), *Educación y valores*, Tomo III México: Gernika, 2001.
- Landa, Josu. "¿Se pueden enseñar los valores?", *Educación 2001*, 52, 1999.
- Levinson, A.U. "Valores y cultura estudiantil en la secundaria mexicana", en Ornelas, Carlos (comp.), *Valores, Calidad y educación; memorias del Primer Encuentro Internacional de Educación*, México: Santillana, 2002.
- Martínez Moctezuma, Teresa y Juan Hernández Flores. "Hacia la identificación de elementos teórico-metodológicos para la investigación educativa en valores. Una primera aproximación", en
- Hirsch Adler, Ana (comp.), *Educación y valores*, Tomo III México: Gernika, 2001.
- Moore, G.E. *Principia Ethica*, Amherst, N.Y.: Prometheus Books, 1988.
- Muñoz Izquierdo, Carlos. "Formación universitaria y compromiso social: algunas evidencias derivadas de la investigación", en Hirsch Adler, Ana (comp.), *Educación y valores*, Tomo II. México: Gernika, 2001.
- Platón. *Diálogos*, México: Porrúa, 1996.
- Ross, W.D. *The right and the good*, Indianapolis, In.: Hackett Publishing Company, 1988.
- Rugarcía Torres, Armando. "Los valores en la educación", en Hirsch Adler, Ana (comp.), *Educación y valores*, Tomo III México: Gernika, 2001.
- Wuest Silva, Teresa. "La dimensión ético-valorativa en la formación docente inicial", en Wuest
- Silva, Teresa, et al., *Formación, representaciones, ética y valores*. México: CESU-UNAM, 1997.
- Zárate Grajales, R. "La formación de valores y actitudes en la educación superior", en Hirsch Adler, Ana (comp.), *Educación y valores*, Tomo II México: Gernika, 2001.