



2009 - Volumen 7, Número 2

**Número Monográfico:
Educación en Valores y Eficacia
Escolar**



<http://www.rinace.net/reice/numeros/vol7num2.htm>

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

La REICE es una publicación oficial de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

Dirección:

F. Javier Murillo Torrecilla

Coordinación Editorial:

Verónica González de Alba

Consejo Directivo:

Elsa Castañeda (Colombia)
Santiago Cueto (Perú)
Eduardo Fabara (Ecuador)
Mariano Herrera (Venezuela)
Marcela Román (Chile)
Josu Solabarrieta (España)
José Zilberstein (Cuba)
Margarita Zorrilla (México)

Consejo Científico:

Félix Angulo Rasco (U. Cádiz, España)
Manuel E. Bello (UPCH, Perú)
Rosa Blanco (Unesco)
Antonio Bolívar (U. Granada, España)
Nigel Brooke (U.F. Minas Gerais, Brasil)
Isabel Cantón (U. de León, España)
Ricardo Cuenca (IEP, Perú)
Guillermo Domínguez (U. Complutense, España)
Inés Dussel (FLACSO, Argentina)
Maria Echart (FIEL, Argentina)
Gerardo Echeita (U. Aut. de Madrid, España)
Tabaré Fernández (U. de la República, Uruguay)
Maria Eugénia Ferrão (UBI, Portugal)
Cecilia Fierro (UIA, México)
Juan Enrique Froemel (Min Educación, Qatar)
Pablo Gentili (LPP-UERJ, Brasil)
Marielsa López (CICE, Venezuela)
Mario Martín Bris (U. Alcalá de H., España)
Orlando Mella (U. de Uppsala, Suecia)
Sergio Martinic (PUC, Chile)
José F. Lukas (U. País Vasco, España)
Christopher Martin (Fundación Ford)
Elena Martín (U. Aut. de Madrid, España)
Mercedes Muñoz-Repiso (CIDE, España)
Joaquín Paredes (U. Aut. de Madrid, España)
Fernando Reimers (Harvard University, USA)
Magaly Robalino (Unesco)
Luis Rigal (CIPES, Argentina)
Nacarid Rodríguez (UCV, Venezuela)
Guadalupe Ruiz (U. Aut. Aguascalientes, México)
Juana M^a Sancho (U. de Barcelona, España)
Sylvia Schmelkes del Valle (CINVESTAV, México)
J. Francisco Soares (U.F. Minas Gerais, Brasil)
Rosa M^a Torres (I. Fronesis, Ecuador)
Alexandre Ventura (U. de Aveiro, Portugal)

© Derechos Reservados RINACE 2009





RINACE

Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

ÍNDICE

Presentación

- ¿Hasta Dónde Llega la Eficacia Escolar?** 3
J. Bonifacio Barba Casillas

Artículos/Artigos

- Eficacia Escolar y Formación en Valores** 7
Sara María Fuentes Mora
- La Escuela: Comunidad de Valores. Un Estudio de Caso en Lima Metropolitana** 29
Wagner Bandeira Andriola
- La Vida Cotidiana Escolar en la Formación Valoral: Un Caso** 49
Miguel Bazdresch Parada
- ¿Qué Contiene una Escuela? Sobre la Dimensión Política de la Convivencia Escolar** 72
Alexander Ruiz Silva
- Los Valores Ambientales en los Procesos Educativos: Realidades y Desafíos** 95
Edgar González Gaudiano y Lyle Figueroa de Katra
- La Educación en Valores en el Ámbito de la Educación Superior** 116
Arturo Benítez Zavala
- La Relación Familia-Escuela: Condición de Mejora de la Eficacia Escolar en la Formación Valoral de Niños(as) Migrantes** 130
M. Teresa Yurén Camarena y Miriam de la Cruz
- Los Maestros y la Formación Cívica y Ética** 151
Aurora Elizondo Huerta y Lucía Rodríguez McKeon
- Una Aproximación a la Comprensión de la Conciencia Moral de Docentes de Educación Básica a Través de un Proyecto de Intervención** 162
Patricia Carbajal Padilla
- Educación de la Libertad. Un Nuevo Acercamiento para Comprender la Relación Valores-Educación en el Contexto de Pluralidad e Incertidumbre del Mundo Actual** 184
J. Martín López Calva

ISSN: 1696-4713



¿HASTA DÓNDE LLEGA LA EFICACIA ESCOLAR?

J. Bonifacio Barba Casillas

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/editorial.pdf>



La investigación sobre eficacia escolar (IEE) ha resultado un campo de trabajo fructífero, pero en el campo de la formación en valores y del desarrollo moral tiene uno de sus retos más importantes. Debido al hecho de que la IEE ha mostrado que la escuela sí importa y que el trabajo de los docentes es muy relevante (Cf. Murillo, 2008), la expectativa de mejorar la escuela se ha incrementado, tanto por lo que ella puede hacer con el conjunto de sus recursos institucionales, como por la responsabilidad que tienen las sociedades y los gobiernos en darle el máximo apoyo para que atienda su misión, tal como lo señalan las Constituciones de los países y diversos documentos de diagnóstico y de política educativa elaborados por organismos multilaterales.

¿Por qué es importante vincular la eficacia escolar y la formación en valores? Varias respuestas pueden ofrecerse. La primera es fundamental y sostiene a todas las demás: porque la idea misma de educación lo exige; realizar la educación significa darle eficacia a una palabra, a una acción que representa la emergencia de la persona, que es la encarnación de los valores. En segundo término, porque la escuela es depositaria social y política de un encargo educativo de profundo sentido axiológico, ético y moral; en tercer lugar, la naturaleza de una escuela eficaz, por la tarea cuyo logro la define, debe extenderse a la cuestión de los valores. Si por algún elemento de la acción escolar resulta desafortunado que existan escuelas ineficaces, el más significativo es el que corresponde a la formación en valores.

Dicho con otras palabras, el emblema de la escuela eficaz, el indicador por excelencia de que está haciendo educación, es el proceso de asunción de valores sobre el cual descansa la personalización del individuo, esto es, el más trascendente de los aprendizajes; significa desarrollo integral, crecimiento moral, experiencia comunitaria en la escuela y apoyo a la formación de la comunidad social y política. En última instancia, la experiencia de las sociedades ha permitido un avance muy importante: la esencia del derecho a la educación no se cumple en ir a la escuela, sino en que esta sea un lugar que trabaje estructuralmente apoyada en las dimensiones de la calidad y que en lo relativo al currículo, lo fundamental sea la persona y su desarrollo.

Aunque la educación tiene un sentido unitario que surge de la meta de la formación humana, en la práctica tanto la historia de la escuela como el currículo y las políticas educativas, en última instancia apoyados en las dimensiones del desarrollo humano, producen un fraccionamiento de la experiencia que conduce a poner un cuidado especial en la búsqueda de la integralidad.

Por todo ello es importante indagar hasta dónde llega en la práctica la eficacia de la escuela, cuáles son los caminos más apropiados para su mejora.

Los trabajos que se presentan en este número monográfico de REICE ofrecen diversos modos de explorar y apreciar la cuestión de los valores y sus vínculos con la noción de eficacia escolar; esta es un territorio de la acción humana que necesita ser expandido. En primer lugar, Sara María Fuentes, en su texto *Eficacia escolar y formación de valores* se pregunta si en los procesos de acceso al conocimiento –de manera particular en la materia de matemáticas– en una escuela técnica de nivel medio puede darse atención a la formación en valores y cuáles de ellos se hacen presentes en la experiencia de aprendizaje, de forma que pueda hacerse un juicio sobre la eficacia escolar por la relación entre la construcción de conocimientos y la formación en valores. Una relación crítica con el saber es un factor de apoyo para la adquisición de los valores personales.

Otros trabajos empíricos sobre el aprendizaje de los valores son presentados por Carmen Díaz y Miguel Bazdresch; sus textos son dos maneras de observar los significados humanos de la vida en la escuela. La primera autora dedica su estudio a la dimensión ética de la organización escolar en una institución que es considerada una comunidad de valores. A partir de los rasgos de una escuela comunidad analiza algunos factores asociados a la eficacia escolar, específicamente, la identificación y compromiso de los sujetos con los objetivos de la escuela, la figura de la dirección y el clima escolar.

Miguel Bazdresch ve a la escuela como un lugar de formación humana y observa ese proceso en la convivencia, la que define como “esa trama que se forja con las relaciones entre las personas y los elementos del medio social que permiten que la vida social se efectúe”. Para su trabajo, plantea la hipótesis de que en la escuela la trama de la convivencia se constituye con los elementos de la formación y por ello, “la eficacia de la formación en valores se presume visible en las características de la convivencia escolar”, presunción que resulta muy justificada. Su trabajo muestra que la formación de valores se apoya en la vida cotidiana de la escuela.

Alexander Ruiz se acerca también a la vida escolar y nos ofrece una visión sobre el sentido político de la convivencia tal como es vivido por los estudiantes y los maestros. Su propósito es mostrar, con un enfoque constructivista, las estrategias que sigue la escuela para la formación ciudadana; en su análisis, le dedica especial atención a la estrategia de contención social.

Otro grupo de textos se ocupa de los valores en su relación con diversas cuestiones de la vida social y escolar. En el primero de ellos, Edgar González y Lyle Figueroa reflexionan sobre la crisis ambiental y, con base en la historia del movimiento ambientalista, destacan su dimensión ética y los valores que le dan contenido, para llegar a plantear una cuestión de gran importancia, a saber, cómo la educación en valores puede contribuir a revertir la crisis ambiental. Su respuesta es muy clara: es preciso fortalecer la dimensión axiológica en los procesos educativos y en especial en la educación ambiental; una de las expresiones de tal acción habrá de ser la formación en la responsabilidad y en la solidaridad.

Por su parte, Arturo Benítez se interesa por el estado que guarda el tema de la educación en valores en la educación superior en un país particular, México. El texto es muy oportuno y resulta importante por dos razones: primera, porque este tipo de trabajos ayudan a diagnosticar y juzgar la percepción que se tiene de un asunto, lo que se ha hecho y a trazar líneas de desarrollo futuro para los interesados en el campo; la segunda razón se refiere al ámbito geográfico del objeto de estudio, a México, pues en los últimos años ha aumentado el interés teórico y práctico por la educación en valores en educación superior de este país. Las conclusiones del trabajo orientan acerca de varias facetas del campo de estudio.

Teresa Yurén y Miriam de la Cruz se ocupan de un tema también de mucha actualidad en México, el conocimiento y la atención a las necesidades de educación de los niños y niñas migrantes. De manera particular, las autoras analizan elementos de la relación entre la familia y la escuela para responder una pregunta de gran trascendencia en el marco de la mejora escolar: ¿cuál es el papel que juega la familia en contextos de vulnerabilidad social en la eficacia de la formación valoral escolar? El trabajo da cuenta de la investigación sobre el tema y del proceso de construcción del objeto de estudio y concluye que en contextos en los que las familias están en situación de vulnerabilidad social, la relación entre la escuela y la familia es un factor que influye de manera significativa en el diferencial de la eficacia escolar en lo que se refiere a la formación valoral.

Una pareja de textos se dedica al maestro. Si bien su importancia en la experiencia escolar es universalmente reconocida, en los campos de la investigación sobre la eficacia escolar y sobre la formación en valores la relevancia del rol del docente adquiere nuevos contornos y representaciones, tanto por el enfoque de la eficacia escolar como por lo que este ha ayudado a comprender acerca de la importancia de cada factor de la eficacia y de la interacción entre ellos. En primer término, el trabajo de Aurora Elizondo y de Lucía Rodríguez se adentra en la materia de *Formación Cívica y Ética*—elemento del currículo de la educación básica mexicana— y analiza las experiencias de los docentes con el propósito de destacar las condiciones en la que se realiza la práctica educativa e identificar las dificultades vividas por los maestros en la elaboración del sentido pedagógico de su

trabajo orientado a la formación ciudadana. Observan la dinámica escolar y dan cuenta de los desencuentros que ocurren entre docentes y alumnos y con base en ello hacen propuestas para la formación docente.

Por su parte, Patricia Carbajal, con base en su experiencia de investigación y de trabajo en la formación de maestros, hace un cuestionamiento sobre la validez de la alternativa curricular y didáctica para la formación en valores en la escuela y enfatiza la práctica docente para destacar el potencial que esta tiene en relación con la eficacia escolar cuando se recupera el sentido moral de la acción educativa. El propósito de su trabajo etnográfico, apoyado en una noción de formación valoral y de una forma de análisis de la práctica docente desde la perspectiva de los valores, es mostrar un proceso que ayuda a los docentes a comprender el sentido moral de su práctica cotidiana —o bien, la comprensión de sí mismos como agentes morales— por medio del análisis de su comportamiento normativo, afectivo y pedagógico. De ese análisis, destaca las diferentes interpretaciones que los maestros otorgan a sus prácticas y cómo toman decisiones para introducir cambios o evadirlos; ello se apoya en la distinción de tres niveles de conciencia moral. Vale la pena observar la aportación de este trabajo y ponerla en perspectiva de diálogo teórico y práctico con los textos de Carmen Díaz y de Miguel Bazdresch.

El conjunto de trabajos incluye uno de naturaleza particular, una reflexión hecha por Juan Martín López sobre la libertad, más propiamente, sobre la *Educación de la libertad*. Como punto de partida, el autor identifica las principales tendencias en la investigación del campo de los valores y en el de la intervención pedagógica para promoverlos. Aunque considera justificada la preocupación por la formación en determinados valores o rasgos morales de las personas, pone énfasis en el hecho de que el mundo actual está caracterizado por la pluralidad y la incertidumbre. Con esa base y con la distinción entre moral como estructura y moral como contenido, postula un cambio de enfoque en los esfuerzos pedagógicos para pasar de la educación en valores a la educación de la libertad que se sustenta en la ética del compromiso de religación del ser humano individual consigo mismo, con los otros seres humanos en una comunidad, con la sociedad en la que vive y con la especie humana ligada al destino del universo. Una pregunta surge de manera natural: ¿cómo se conjugan en la educación de la libertad la *moral como estructura* y la *moral como contenido*. A fin de cuentas, la frontera parece diluirse a favor de una elección que se sustenta en una antropología y en las probabilidades de eficacia de un enfoque pedagógico. Quizá no sea imposible una moral de contenidos, por ejemplo, la de los derechos humanos, la de comunidad democrática, pero todo apunta a que es fundamental la educación de la libertad, siempre lo ha sido.

En síntesis, los trabajos de este número monográfico nos sitúan en un importante puesto de observación; aportan conocimiento. Si nos preguntamos hasta dónde llega la eficacia escolar, podemos decir que algo sabemos y que necesitamos saber más. Los diversos trabajos, con sus planteamientos, sus fundamentos sociales, teóricos y pedagógicos, así como son sus respectivos logros, ayudan a continuar el camino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Murillo, J. (2008). Aportaciones y retos futuros de la investigación sobre eficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*. 6 (3), pp. 1-6, disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/editorial.htm>

ISSN: 1696-4713



EFICACIA ESCOLAR Y FORMACIÓN EN VALORES EN LA ESCUELA TÉCNICA

Sara María Fuentes Mora

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art1.pdf>



El haber estado inserta en el medio de la educación técnica terminal, participando como docente y ocupando distintos puestos administrativos a lo largo de varios años en distintos planteles del Subsistema D.G.E.T.I. (Dirección General de Educación Tecnológica Industrial), me llevó a intentar conocer de cerca qué es, cómo es, por qué es y para qué es la preparación de estudiantes a nivel técnico en los planteles oficiales.

Esta aproximación despertó mi interés de realizar un trabajo de investigación formal que me llevara a conocer de manera más profunda ciertos elementos que subyacen a esta preparación y que, en consecuencia, la conforman.

Dos son los trabajos que sobre el tema he llevado a cabo. Uno versa sobre la dimensión axiológica de la educación técnica y su relación con el trabajo. El otro me remite a la relación del logro escolar y el ejercicio del poder, con sus implicaciones en el desarrollo sociomoral de los estudiantes.

Como se desprende de la referencia a los contenidos de ambos trabajos, el eje rector de los mismos es la formación en valores de los estudiantes. Y dado que disertó sobre educación, el proceso enseñanza-aprendizaje se encuentra presente a lo largo de la investigación realizada, de tal manera que el "cómo es" nos conduce a abocarnos a la eficacia de la misma.

Ahora bien, desde los últimos decenios del siglo pasado comenzó la expansión de la educación técnica como una forma de aliviar la presión que ejercían todos aquéllos quienes querían continuar sus estudios, a fin de concluir una carrera que les permitiera mejorar sus condiciones de vida¹. Al mismo tiempo, esta expansión equilibraría el gran número de profesionales que hasta aquel momento egresaban de las distintas universidades.

Por otra parte, es menester reconocer que actualmente la educación pública en México se lleva a cabo en condiciones políticas, sociales y económicas desfavorables, agravadas por las crisis que agudizan problemas y contradicciones. Sin embargo y aun en estas circunstancias, la educación técnica a nivel medio superior se ha constituido en una alternativa educativa importante para un núcleo creciente de la población.

A partir de lo anteriormente expuesto y para los efectos de este trabajo, me permito articular problemáticamente las siguientes dimensiones:

- ¿Cómo se percibe la construcción de conocimiento de los alumnos dentro de la escuela técnica?
- ¿Es posible que en las condiciones actuales de la educación técnica se trabaje en los planteles hacia una formación en valores?
- De ser así ¿qué valores se incentivan prioritariamente?
- ¿De qué manera se entiende la eficacia escolar en la escuela técnica?

¹ Desde el periodo cardenista la infraestructura y la formación de recursos humanos en el área técnica se mantuvieron estables hasta principios de los sesenta. A partir de estos años se hicieron reformas a la enseñanza técnica a fin de satisfacer las necesidades de trabajadores calificados de niveles bajo y medio y, al mismo tiempo, limitar la demanda de aspirantes a la educación superior. En 1978 se dio una notable expansión de la educación técnica dada la prioridad marcada por el Estado, en función de las expectativas generadas respecto a su contribución al desarrollo económico, sin dejar de considerarla una salida lateral para reducir la demanda de educación superior (Munguía, 1995). De tal forma que la matrícula en la educación técnica de carácter público se ha incrementado de siguiente manera: 65,000 alumnos en 1980, 290,000 en 1990 (Munguía), 958,466 en 1995, 1,120,012 en 2000, 1,210,650 en 2002 (<http://inegi.org.mx/>).

- ¿Es posible establecer una relación entre formación en valores, construcción de conocimiento y eficacia escolar en los planteles de este nivel educativo?

A dar respuesta a estas interrogantes pretende abocarse este trabajo.

Ahora bien, el objeto de estudio de este trabajo de investigación es indagar si es posible la formación en valores de los alumnos de educación técnica del nivel medio superior de un plantel de enseñanza pública.

A partir de este marco de referencia y de la delimitación del problema ya hecha, me permito establecer el siguiente objetivo del trabajo en curso:

A partir del discurso de los actores participantes en el hecho educativo y en función de lo que hayan expresado sobre la forma en que han vivido los procesos cognitivos que involucran tanto enseñanza de valores, como aprendizajes que permean el concepto de eficacia escolar presente en el ámbito de la escuela, se identificará si existe relación entre la eficacia escolar y la formación en valores en los planteles de educación técnica dependientes de la D.G.E.T.I. (Dirección General de Educación Tecnológica Industrial).

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Todo pensamiento, reflexión y acción son históricamente determinados. En consecuencia, este trabajo de investigación surge en tiempo y espacio establecidos, en un aquí y ahora que lo hacen nacer en un medio social y a partir de conocimientos socialmente construidos. De esta manera he delimitado mi objeto de estudio, merced a los recortes de la realidad problematizada², los cuales han marcado el límite de esta investigación y me han guiado en el análisis de los hechos sociales contextualizados.

Así, se ha considerado al objeto en su complejidad, con ese entramado de elementos que lo hacen ser lo que es, en una totalización en la que, consecuentemente, "la realidad no es sumatoria ni articulación estructural de componentes, sino multiplicidad de existencias concretas" (Covarrubias, 1995:97).

En función del recorte de realidad sobre la problemática aludida líneas arriba, se han determinado los referentes teóricos en los que me apoyo para nombrar las prácticas y formas de relación que describo, así como para hacer el análisis y la interpretación correspondientes. Fundamento mi constructo en investigadores reconocidos, ya que como Hammersley y Atkinson (1994:57) han apuntado, "un objeto de investigación es un fenómeno visto desde un ángulo teórico específico".

En estas condiciones, referente prioritario en esta investigación es la teoría de Jean Piaget en cuanto a cómo se da en el alumno su aprendizaje. Piaget denominó a su teoría *psicología psicogenética*, ya que su intención era explicar la génesis y el desarrollo de los procesos de pensamiento. Desde dicha teoría el desarrollo de la inteligencia es constante, aun cuando Piaget señaló la existencia de estadios. En cada uno de ellos la estructura cognitiva se vuelve más compleja. La teoría aborda el desarrollo de las competencias intelectuales desde el nacimiento hasta la adolescencia. En la teoría piagetiana la noción de estructura es fundamental. Piaget (1995:56) apunta que "las estructuras humanas son sistemas de transformaciones que se engendran unos a otros... dichas estructuras son el resultado de una génesis...

² En esta tónica, Malinowsky (1975) indica que lo más importante en el trabajo etnográfico no son los hechos, sino lo que el estudioso haga con ellos. Entonces, los hechos adquieren su verdadero significado si lo investigado aumenta el conocimiento, amplía la visión y profundiza la comprensión de la naturaleza humana.

una génesis constituye siempre el paso de una estructura más simple a una más compleja". En este tránsito participan dos factores funcionales: la asimilación (un nuevo elemento se integra a los ya existentes) y la acomodación (la cual aplica todos los esquemas a la diversidad de los objetos).

A partir de la teoría piagetiana, conceptúo al aprendizaje como la adquisición de información específica. El sujeto recibe la información, la procesa, la manipula y la aplica, es decir, construye conocimiento. Este proceso lleva al sujeto a un aprendizaje que puede ir de lo temporal a lo permanente y en él juega un papel fundamental el interés particular. El desarrollo de esquemas cognitivos más diferenciados, organizados e integrados en construcciones que van de lo simple a lo complejo, es decir, la evolución de estos mecanismos mediante el tránsito del escolar por los diferentes estadios, es condición necesaria, aunque no suficiente, para el desarrollo de un razonamiento moral que favorezca la integración de valores a su esquema

Para abordar la integración de valores, el referente básico es la teoría de Lawrence Kohlberg (1992:16) en cuanto a que el desarrollo moral es un proceso signado por el razonamiento moral que conduce en su evolución a formas más equilibradas y estructuradas de razonamiento, el cual es necesario para definir una acción como moral.

Kohlberg ha aplicado la teoría evolutiva de Piaget a la formación moral. A partir del trabajo de Piaget en cuanto al desarrollo cognitivo (epistemología genética) y el desarrollo moral (criterio moral) del niño, Kohlberg formuló su teoría. En ella una premisa fundamental es que el tránsito por los estadios de desarrollo cognitivo es condición necesaria pero no suficiente para acceder a los estadios de desarrollo moral. (Kohlberg, 1992:15). El autor ha explicado

la moralidad como la construcción de principios morales autónomos por parte de cada individuo... para poder favorecer la consistencia entre el juicio moral (éste define deberes y derechos. El juicio moral implica una noción de equilibrio o reversibilidad de reclamaciones) y la acción moral (la cual es una consistencia entre el juicio moral y la conducta); para ello, no sólo es necesario intervenir a nivel individual, sino que es preciso hacerlo a nivel grupal e institucional" (Kohlberg, 1992:14, 15, 225 y 472).

Los estadios del desarrollo moral de acuerdo con Kohlberg (1992:35) son:

Nivel A. Premoral.

Estadio 1. Orientación al castigo y obediencia.

Estadio 2. Ingenuo hedonismo instrumental.

Nivel B. Moralidad de conformidad con el rol convencional.

Estadio 3. Moralidad de mantenimiento de buenas relaciones, aprobación por parte de los otros.

Estadio 4. Moralidad de mantenimiento de la autoridad.

Nivel C. Moralidad de principios morales autoaceptada.

Estadio 5. Moralidad de compromiso, de derechos individuales y de la ley democráticamente aceptada.

Estadio 6. Moralidad de principios individuales de conciencia.

A efecto de que se logre este desarrollo y se alcancen determinados estadios, han de confluír los aspectos endógeno y exógeno³ del sujeto y su medio ambiente, y el conocimiento como síntesis construida. Kohlberg (1994:54) señala tocante a la premisa fundamental que "el supuesto cognitivo-evolutivo es que la estructura mental básica es el resultado de una interacción entre ciertas tendencias que estructuran el organismo y la estructura del mundo exterior".

Tocante a la eficacia escolar, ésta se considerará como el elemento que vincula el uso óptimo de los recursos existentes y el diario acontecer escolar. De esta manera, tomo como referente el aserto de Guevara Niebla (1995:61) en cuanto a que la eficacia de la educación nos remite al grado en que la educación alcanza sus finalidades intrínsecas: la adquisición de conocimientos, el desarrollo de ciertas actitudes y habilidades y la internalización de determinados valores. Es decir, lo que ocurre en el ámbito de la escuela lleva de forma ya explícita, ya implícita, a los alumnos a una conformación en determinados valores en los cuales, ineludiblemente, está incluido el concepto de aprendizaje que subyace al quehacer educativo y esto nos habla del nivel de eficacia que se alcanza en la cotidianidad de la escuela⁴.

2. METODOLOGÍA

Para alcanzar el objetivo propuesto sigo a Garfinkel (1999:269) quien sugiere que

las acciones para la solución de un problema sean construidas de tal manera que: 1) se conserven en compatibilidad con las reglas que definen científicamente las decisiones correctas sobre los procedimientos; 2) que los elementos se conciban en total claridad y diferenciación; 3) que el esclarecimiento del cuerpo de conocimientos, la modalidad de la investigación y los procedimientos interpretativos sean tratados como una prioridad del proyecto; y, 4) que los pasos proyectados contengan solamente supuestos científicamente verificables.

Con esta guía en mente me he encaminado a descubrir lo implícito, pues me he abocado al descubrimiento, que no a la comprobación. He ido de los diferentes discursos, eje de los cuales es la palabra⁵ del estudiante, a las prácticas escolares que surgen en el seno de la institución educativa, ya que pueden acercarnos a las formas de entender la realidad vivida por los actores participantes. Éstos, al ser ontológicamente seres inacabados, se constituyen en la cotidianidad de la educación técnica.

En función de lo aquí establecido, el modelo de investigación adoptado para llevar a cabo este trabajo es cualitativo y se ubica en la línea que se conoce como etnografía de la educación, pues hace acopio de datos a partir de la concepción del mundo de los participantes y los interpreta a la luz de referentes teóricos de investigadores reconocidos (Bertely 2000:64). Las estrategias aplicadas son empíricas,

³ El primer aspecto se refiere a que todo nuevo conocimiento se construye a partir de los conocimientos que el sujeto ya posee, esto es, sus esquemas previos. Coll (1994:51-52) define al esquema de conocimiento como la "representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad". En cuanto al aspecto exógeno, éste nos remite a la influencia externa en la construcción del conocimiento, es decir, relaciones, información, modelos.

⁴ Se hace necesario destacar que la eficacia se refiere a la optimización de los recursos en el diario acontecer escolar en su relación con la construcción de conocimiento y el estímulo a los valores para diferenciarla de la eficiencia, la cual nos remite a los resultados alcanzados por la educación en su relación con los recursos destinados a la misma; ello al finalizar los ciclos escolares y muy particularmente, los niveles educativos.

⁵ La palabra asume una función simbólica tanto en estructura, porque es parte de un sistema de símbolos preexistentes en el que se inserta el sujeto, como en contenido, pues simboliza lo que el sujeto es y está siendo (Fuentes 1994:17)

situadas en un contexto natural (Goetz y LeCompte 1988:34-35), con una visión de totalidad construida, pues como señala Malinowski (1975:14),

Un trabajo etnográfico riguroso exige, sin duda, tratar con la totalidad de los aspectos sociales, culturales y psicológicos de la comunidad, pues hasta tal punto están entrelazados que es imposible comprender uno de ellos sin tener en consideración todos los demás.

El estudio, asimismo, es en parte generativo, ya que las entrevistas intensivas realizadas —piedra angular de otras estrategias aplicadas— me llevaron a la construcción de las unidades de análisis que se han trabajado a lo largo de esta disertación. A partir de dichas entrevistas y la posterior aplicación de las otras estrategias, se fueron construyendo tipologías o categorías del caso estudiado (Goetz y LeCompte 1988:186).

Hay dos maneras de acotar la población sujeta a estudio: la selección y los muestreos. Mientras que el muestreo sigue el cálculo de probabilidades, la selección es más abierta y *ad hoc* y no un parámetro *a priori* del diseño. En tales condiciones, los informantes se determinaron no por un proceso probabilístico, sino por una selección basada en criterios. En este orden de ideas, la selección fue integrada por quienes por decisión propia acudieron a la invitación hecha a los alumnos de primer semestre al inicio de sus estudios. Con dicha selección se continuó trabajando hasta el final de los seis semestres que constituyen el total de los estudios de la carrera.

Posteriormente, al realizar entrevistas intensivas a tres grupos de cinco alumnos⁶ de segundo, cuarto y sexto semestres de la selección acotada previamente y al encontrar en sus respuestas asertos inesperados, pero de una riqueza digna de explorarse, se optó por trabajar como eje del trabajo lo que afloraba en su discurso, un discurso “que más que ser hablado, habla del sujeto, nos dice de él” (Fuentes, 1994:17), y lo que se reiteró en su discurso es el papel de la institución como elemento que estructura la formación del escolar y al mismo tiempo delinea su conformación en valores.

Ahora bien, a efecto de validar tanto constructo como unidades de análisis y categorías, he seguido a Bertely (2000:64) en la exposición de los hallazgos obtenidos a través de la aplicación de los distintos procedimientos. De acuerdo con sus planteamientos, se muestra la perspectiva y vivencias de los actores —categorías sociales—, análisis e interpretación de quien esto escribe —categorías del intérprete— y su fundamentación en los aportes de teóricos reconocidos —categorías teóricas.

Los procedimientos o estrategias para la recolección de datos pertinentes a los fines de este estudio han sido:

1. Entrevistas intensivas no estandarizadas (EI) a 15 alumnos. Criterio de selección: diferentes niveles, cinco cursando cada uno de los distintos semestres, 2º, 4º y 6º. Lo expresado por los educandos en estas entrevistas constituye el cúmulo de datos que se corroboró mediante la observación y los cuestionarios.

⁶ Hammersley y Atkinson (1994:136-137) señalan que las entrevistas grupales son comunes en etnografía y tienen la ventaja de ser menos estresantes para los entrevistados, al mismo tiempo que se incentiva el diálogo entre ellos. Por su parte, Goetz y LeCompte (1988:144) sugieren citando a Lofland, que algunos datos se obtienen más eficazmente en situaciones de grupo; y a Giles *et al.*, quienes, de acuerdo con su experiencia en investigación educativa, mencionan que la interacción grupal puede favorecer la aparición de respuestas mucho más auténticas que si los adolescentes son entrevistados individualmente.

2. Entrevistas no presecuencializadas a informantes clave (**EAu**): jefas del departamento de servicios escolares y de las oficina de orientación educativa y control escolar y prefectos. Criterio de selección: su trato cotidiano directo con los alumnos.
3. Entrevistas estandarizadas no presecuencializadas a tres maestros (**EM**). Criterio de selección: que impartan matemáticas, dado que la materia ha aparecido constantemente en el discurso de los actores como un problema persistente.
4. Cinco cuestionarios aplicados a los sujetos seleccionados (**CA**). Criterio de selección: al inicio del curso, se invitó a los alumnos de nuevo ingreso a apoyarnos en esta investigación. La selección se constituyó con los alumnos que acudieron a responder los cuestionarios cuando fue solicitado.
5. Dos cuestionarios aplicados, cada uno en un ciclo escolar distinto, a todos los maestros (**CM**).
6. Observación participante y no participante (**O**).
7. Revisión de documentos de resultados académico-administrativos de los alumnos.

3. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y DISCUSIÓN

El escenario es la institución de educación pública en el nivel medio superior escolarizado, centrada en la preparación de técnicos profesionales. El plantel se encuentra localizado en una colonia de clase media en el Distrito Federal. Hay dos turnos: matutino y vespertino; en ambos la población es mixta, con predominio del sexo femenino.

Los problemas abordados prioritariamente por los alumnos, los cuales involucran tanto la formación en valores como la eficacia escolar, se han dividido en tres ejes temáticos. Uno, *las matemáticas: una problemática constante*, dada la referencia de los actores a verla como una barrera muchas veces infranqueable. las matemáticas, al ser, en numerosas ocasiones, un obstáculo para que los alumnos continúen sus estudios y puedan terminar su carrera, se constituyen en un indicador, ya que, con el sustento de las teorías de Piaget y Kohlberg, remiten al tránsito de las operaciones concretas a las operaciones formales y, al mismo tiempo, muestran acciones que evidencian el nivel de desarrollo moral de los jóvenes⁷. Dos, *importancia asignada a la calificación* en función de la importancia tanto institucional como social, que obviamente impacta a los alumnos. Tres, *valores que la escuela fomenta*, los cuales están intrínsecamente relacionados con los dos temas anteriores y con la cotidianidad de los hechos educativos.

3.1. Las matemáticas: una problemática constante

Las matemáticas, como todo conocimiento, demandan un proceso constructivo, en este caso: partir de las identificaciones de cifras y términos, pasar por las operaciones concretas, para llegar a las abstracciones propias del pensamiento formal. Piaget (1996:97-98) lo expresó de la siguiente forma:

¿Cuáles son las condiciones de construcción del pensamiento formal?... el pensamiento concreto es la representación de una acción posible, y el pensamiento formal la representación de una representación de

⁷ Dado que la palabra de los alumnos fue determinante en el desarrollo de este trabajo, la referencia constante a su imposibilidad de comprender la materia y a las estrategias para aprobarla "a como diera lugar", decidieron su inclusión como apartado.

acciones posibles. No es, pues, sorprendente que el sistema de las operaciones concretas tenga que perfeccionarse... antes de que su "reflexión" en operaciones formales se haga posible.

Las matemáticas como objeto de conocimiento conlleva serios problemas para muchos alumnos. En este sentido señalan en la entrevista intensiva (EI):

- Matemáticas, ahí yo me pongo a estudiar y nada más no paso. Está bien difícil. No todos tenemos la capacidad. Nos desesperamos y ya como salga, ya me cansé y no entiendo.

- Es la capacidad de cada quien. A mí me las tienen que estar repitiendo muchísimo para captar y decir: "ah, bueno, ya le entendí".

- Yo siento que desde la primaria vienen quedando espacios vacíos. Los maestros de matemáticas evalúan con faltas, participaciones, porque el alcance académico de matemáticas no se da. Sacamos 5, entonces dicen: "bueno, por lo menos asistió, le subo a 6, tuvo participaciones, sube a 7... ya pasó", pero ahí se vienen quedando las lagunas.

El "no entender", "no pasar", "no tener la capacidad" y la alusión a las "lagunas que vienen quedando desde la primaria" parecen ser el resultado de la imposibilidad de representar la representación de acciones posibles —en términos de Piaget— y de la falta de capacidad —en términos de los estudiantes—, lo cual origina que un número considerable de escolares fracasen y asuman la total responsabilidad por este hecho al señalar "ya me cansé y no entiendo". Estos alumnos no saben por qué, pero dicen que no entienden. Alguno parece vislumbrar que el "no entiendo" tiene su origen en los primeros niveles de sus estudios de lo que se infiere que esto puede obedecer a una falta de construcción de estructuras cognitivas en los sujetos, al no haber sido construidas las precedentes (Piaget 1995:62).

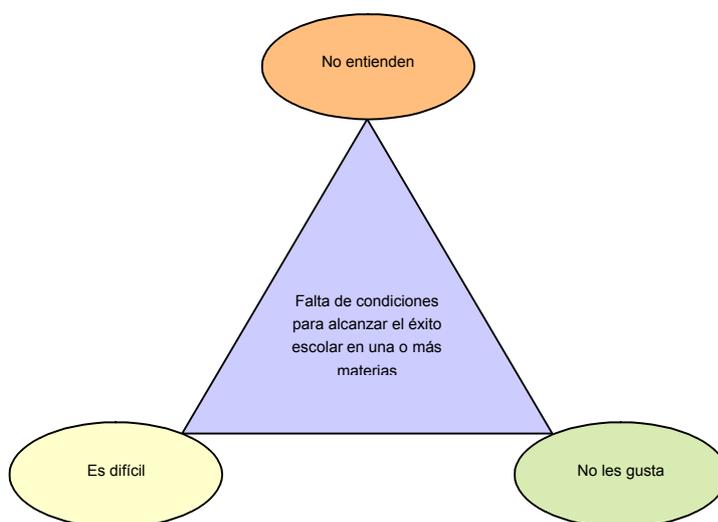
La imposibilidad de obtener buenos resultados en la materia produce una sensación de impotencia a muchos de los educandos. Esto parece evidenciarse en la observación (O), en el lenguaje corporal que hace ver su estado de ánimo al salir del examen final de la materia: muchos jóvenes salen del salón cabizbajos, callados y pensativos. Pregunto a uno y contesta: "No pude resolver los problemas. Voy a reprobar". Cuestiono a otro y dice: "Por más que estudio, no puedo con la materia".

Los alumnos cursan tres semestres de matemáticas. La materia parece ser un filtro importante que impide a los educandos avanzar en su carrera y provoca, muchas veces, que la abandonen ante la imposibilidad de realizar operaciones que parecen estar desconectadas de sus propios procesos de pensamiento. La posibilidad de realizar abstracciones a partir de representaciones mentales hace la diferencia. No es lo mismo que realicen operaciones aritméticas que en muchas ocasiones pueden ser hasta mecánicas, a realizar operaciones formales en las que reflexión y análisis van de la mano. En palabras de Bruning *et al.* (1995:321),

las operaciones matemáticas no son en absoluto mecánicas, por el contrario, requieren de la construcción de redes de representaciones mentales. La comprensión aumenta cuando las redes han tenido la posibilidad de crecer y volverse cada vez más organizadas

Mas si las redes de representaciones mentales no han sido construidas a partir de otras que debieron elaborarse antes que ellas, realizar operaciones formales se torna imposible para el alumno.

En CA1, aplicado a 168 sujetos después de los primeros exámenes parciales del primer semestre, el 97% de este total expresó que le gusta estudiar; no obstante, señalan que algunas materias no les gustan. De entre ellas, la que menos les gusta es matemáticas y el motivo más aludido es que no las entienden. En CA2 aplicado a 150 educandos, matemáticas es también señalada como la materia más difícil porque no la entienden.



En relación con ésta y otras materias, los prefectos comentan (**EAu**) que los alumnos "se salen de clase" sin un motivo de peso y que incluso se esconden de ellos. ¿Qué pasa entonces con los alumnos que, si son cuestionados, indican que no entienden? ¿No entienden porque no están en clase? ¿O al no entender prefieren escapar de la situación?

La respuesta podría apuntar en dos direcciones: una, que los jóvenes no entienden porque no están en clase para trabajar la materia. Recordemos que al tratarse de la modalidad escolarizada, tanto el programa como la impartición de la materia se trabajan en el aula entre alumnos y maestro. Entonces, el razonamiento que en clase puede propiciarse a través de los planteamientos del profesor y el intercambio de ideas con los pares no se lleva a cabo, pues no obstante que el conocimiento es una autoconstrucción (Piaget 1995:56), su posibilidad surge en el ámbito de lo social. Dos, al no contar con las estructuras cognitivas necesarias para este nivel de operaciones, dichos colegiales prefieren huir de la situación. La falta de comprensión suele llevar a una mayor falta de comprensión, ya que para lograrla es necesario organizar los aprendizajes que se van adquiriendo con los ya adquiridos, "...relacionándolos dentro de una estructura significativa" (Pozo 1996:157).

La jefa de la oficina de orientación educativa (**EAu**) señala algunas de las pautas emergentes que, desde su experiencia, están contribuyendo a la actitud de los alumnos:

La falta de hábitos de estudio, la falta de hábitos de lectura y la mala preparación que traen desde la primaria y la secundaria, los conocimientos de la lectura y la redacción son muy pobres. Éstas son las herramientas para ser un buen estudiante y, desde luego, el tipo de proceso de pensamiento lógico a través de materias como las matemáticas.

Por su parte, los maestros de matemáticas entrevistados expresaron (**EM**):

- En la mayoría de los planteles del subsistema, matemáticas lo que representa a los alumnos es dolor de cabeza, porque ya vienen con el concepto o la idea desde la primaria, que las matemáticas no les van a permitir, de alguna manera, llegar a ser profesionistas.

- En cuanto a la materia, el problema que presentan los alumnos es que nos llegan muy mal preparados. Se les dificultan las matemáticas ¿Por qué? Porque no saben ni las tablas... Entonces, cómo no se les va a hacer difícil si toda la matemática se basa en las tablas.

- En este nivel sí existe esa deficiencia por parte del estudiante de pensar y también los medios de comunicación han influido bastante; entra todo por los ojos y no nos deja nada que pensar... No creo que sea pereza... han entronizado eso: nos han de dar todo por los ojos y nada más. Si se les dan las cosas así, sí, pero cuando se les pone a pensar, vienen los problemas.

Al respecto, la jefa del departamento de servicios escolares (EAU) dijo:

- Hay asignaturas que presentan mayor dificultad por inercia histórica como matemáticas, materias teóricas que son de un nivel más alto para la comprensión de los chicos y los pone en la necesidad de pensar, cosa a la que no están acostumbrados y eso causa problemas.

La jefa de la oficina de control escolar comentó: "se les dificulta más, por ejemplo, matemáticas"; y en CM1, en respuesta al cuestionamiento sobre las principales limitantes para el aprendizaje de los contenidos de las materias por los alumnos, 81 de 102 maestros señalaron: malos hábitos de estudio; 59, esquema cognitivo insuficiente y 47, poco o nulo deseo de estudiar.

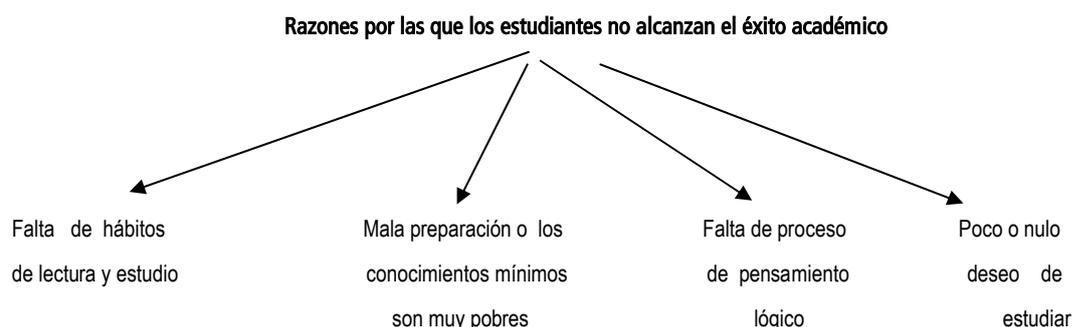
Lo precedente se ilustra de la siguiente manera:

Falta de condiciones para que los escolares alcancen éxito académico

Enunciados de las autoridades	{	<p>"se salen de clase y se esconden"</p> <p>"matemáticas los pone en la necesidad de pensar, cosa a la que no están acostumbrados"</p> <p>"se les dificulta... matemáticas"</p> <p>"[falta] de proceso de pensamiento lógico... como en matemáticas"</p> <p>"los conocimientos mínimos... son muy pobres"</p> <p>"falta de hábitos de estudio"</p> <p>"mala preparación"</p>
Enunciados de los maestros	{	<p>vienen con el concepto... que las matemáticas no les van a permitir llegar a ser profesionistas"</p> <p>"llegan muy mal preparados. Se les dificultan las matemáticas"</p> <p>"cuando se les pone a pensar vienen los problemas"</p> <p>"malos hábitos de estudio"</p> <p>"esquema cognitivo insuficiente"</p> <p>"poco o nulo deseo de estudiar"</p>



Dominio	Mención de	
	Autoridades	Maestros
Falta de hábitos de lectura y estudio	Sí	Sí
Mala preparación	Sí	Sí
Falta de procesos de pensamiento lógico	Sí	Sí
Poco o nulo deseo de estudiar	Sí	Sí



Estas referencias hacen alusión a que los alumnos parecen no contar con el esquema referencial necesario para poder realizar abstracciones. Es decir, parece haber una preparación insuficiente en los ciclos precedentes que permita a los jóvenes pasar de las operaciones concretas a las operaciones formales, pues, en estas condiciones, no existen los elementos suficientes para la construcción actual de conocimiento, ya que la carencia de prácticas y de razonamiento como un proceso continuo y permanente no ayudan al sujeto a transitar de la construcción de estructuras simples a estructuras complejas; en otros términos, no prohicieron en el sujeto el paso del pensamiento concreto al formal. De acuerdo con Piaget (1996:97), el pensamiento formal, hipotético deductivo, permite al sujeto deducir las conclusiones que hay que extraer de ciertas hipótesis y no sólo de una observación real.

Aunque no necesariamente abocados sólo a las matemáticas, los hábitos de estudio se relacionan con ésta y las demás materias. La comprensión, razonamiento y práctica sobre un objeto de estudio a fin de construirlo como conocimiento, demandan tiempo y dedicación, elementos ausentes cuando faltan hábitos de estudio. En efecto, las más de las veces, la televisión, privilegiado medio masivo de comunicación, contribuye en gran medida a soterrar el hábito de pensar en los sujetos, que se han acostumbrado a recibir visualmente elementos "procesados" para que los individuos realicen el mínimo o ningún esfuerzo mental. En cuanto al Internet, habría que orientar, insistir y comprobar que los alumnos hagan un uso adecuado del mismo, ya que no obstante ser una fuente enciclopédica confiable en varios de sus sitios, la tecnología ha llevado a muchos de los jóvenes a la estrategia del "copy – paste", sin más análisis ni reflexión sobre los documentos bajados.

Por otra parte, un maestro hace referencia a que los alumnos no saben ni las tablas. Aunque saberlas revela más que un aprendizaje una memorización mecánica, hemos de reconocer la necesidad de saberlas. No es posible retrotraerlas de la memoria porque no están ahí. Como ha apuntado Fernández-Vega (2008:26) respecto a la prueba PISA (Programa Internacional de Evaluación de los alumnos) aplicada en 2003 sobre matemáticas y en 2006 sobre ciencias, "mas de 50% de los jóvenes mexicanos

de 15 años se ubicaron en los niveles cero y uno de las habilidades de ciencia y matemáticas, las escalas más bajas”, nos lleve a inferir que no pocos alumnos de educación técnica en el nivel medio superior están en situación de no haber construido los esquemas necesarios para acceder a las operaciones formales, pues “la asimilación de un elemento nuevo a un esquema anterior implica... la integración de este último en un esquema superior” (Piaget 1987:110).

Todo lo anterior puede interpretarse como carencias en las condiciones para el éxito académico, por el lado de los alumnos, y de falta de eficacia escolar, por el lado de la institución, dado que tanto maestros como autoridades hacen referencia a los antecedentes de conocimientos y saberes con los que los jóvenes llegan al plantel, pero no se hace referencia al uso de los recursos de la institución para aliviar estas carencias. A este respecto, Guevara Niebla (1995:17 y 26) señala:

“Escalarizamos pero no educamos” suelen decir autoridades y especialistas ... los daños infligidos a la educación pública...no hacen ruido. A diferencia de [otros]... los desastres educativos son graduales, discretos, indoloros, secretos. Pero a la vuelta de los años podemos ver y medir la magnitud de esa catástrofe silenciosa.

Dicha catástrofe se hace evidente en la forma en que viven los alumnos sus resultados académicos, que se reflejan como una carencia para la construcción de conocimiento, lo que ineludiblemente nos remite a una deficiencia en la eficacia escolar.

3.2. Importancia asignada a la calificación

La inclusión de este apartado obedece a la importancia que se le ha dado al término “calificación” per se. En principio, finalidad de calificar es otorgar un símbolo a los logros escolares de los educandos y de esta manera, materializar en un número los avances de los alumnos; esto debería ser así y siempre. Sin embargo, la calificación se ha colocado en el lugar preponderante, más allá de logros escolares legítimos. Este apartado ilustra por qué los estudiantes reviste gran importancia la calificación, pues ella representa el éxito o el fracaso. Así lo expresaron en El:

- *Yo creo que a todos nos importan más las calificaciones. Yo creo que no nos decimos ni decimos: “bueno, ni modo, saqué 5 pero aprendí”.*
- *Para mí sin una buena calificación sería como si no hubiera aprendido, porque nosotros luchamos para tener una buena calificación, no luchamos para decir: “sí aprendí aunque me pongan 6”.*

Estas reflexiones conllevan un valor asignado a la calificación por encima de un valor asignado al acto de aprender. No es lo aprendido lo que se refleja en una calificación, es la calificación la que lleva a pensar que el alumno aprendió y el objetivo es una calificación, no el objeto de aprendizaje, dado que “luchan” por ella.

El maestro, por su parte, reitera la importancia de la calificación y aun cuando su intención sea que el alumno se aplique⁸, éste la percibe como un chantaje:

- *Su arma es: “si no cubres tantas asistencias, vas a reprobarte”.*
- *Más que nada nos evalúan con asistencias y participaciones.*
- *Es como un chantaje, te presionan: “o te apuras o te pongo un 5 o hasta cero”.*

⁸ Aplicarse en cuanto a los estudios implica que el alumno los jerarquice y jerarquice contenidos, dedicándoles el tiempo necesario para su comprensión y aprendizaje, lo que incluye asistir a clase y realizar trabajos.

La asistencia de los alumnos constituye un problema en un sistema escolarizado en el que se requiere la presencia y la participación del alumno en el desarrollo de los temas. El maestro se percata de que el alumno no asiste y coacciona para que no falte a clase. No obstante, el alumno parece no darse cuenta de que el maestro puede estar procurando su éxito académico al conminarlo a apurarse o a asistir a clase, aun cuando sea expresado haciendo énfasis en la calificación. De hecho, esto es lo que perciben los escolares: la importancia de la calificación. Esta importancia modifica la orientación del éxito. Así, se escuchó a los jóvenes comentar en la O:

- Ya le agarré la onda a la escuela... como hacerle —según— la barba a los maestros para que me pongan el 6 que no me gano.

- Si al ver el examen dices: "no la voy a hacer", buscas donde sea.

Esta búsqueda hasta desesperada —en el momento en que todo pende de una calificación y no antes cuando hubo la oportunidad de estudiar— no surge por generación espontánea, se da en función de un cierto condicionamiento. En palabras de Pozo (1996:215):

La forma más elemental de aprendizaje de que disponemos los seres humanos es la asociación implícita de hechos que tienden a acontecer juntos ... aprender a establecer cadenas de sucesos es una forma elemental de aprendizaje que tiene un alto valor informativo y de supervivencia.

Esto nos remite a dos cadenas paralelas:

- Demanda del maestro —necesidad de permanencia en la escuela—adulación al maestro—calificación aprobatoria.
- Demanda del maestro—necesidad de permanencia en la escuela—moralidad heterónoma⁹—permanencia en la escuela.

Por consiguiente, la importancia que se ha dado a la calificación excede límites, llegándose a situaciones alejadas de toda ética profesional y comportamiento moral¹⁰. En este sentido, esto es lo que enunciaron dos alumnos de segundo semestre en El:

- Calificación... algunos aunque no sepas te la regalan. Algunos si "veinte varos y ya, te pongo el 6".

- Bueno, al menos a mí, sí me conviene porque a veces he salido baja.

No es de extrañar, entonces, que para no pocos educandos el éxito en la escuela sea equivalente a obtener la aprobación por parte de sus maestros, sea ésta legítima o no. Por tanto, de lo que se trata es de lograr aprobar a costa de lo que sea, lo cual, es muy probable, los sujetos tratarán de aplicar siempre que sea posible.

⁹ La moralidad heterónoma es correlativa a seguir las reglas definidas desde afuera y conlleva evitar el castigo a toda costa (Kohlberg 1992: 574-575). Aludo al término moralidad heterónoma pues, si el alumno logra obtener un 6 de calificación "haciéndole la barba al maestro", es porque el profesor lo ha permitido estableciendo así —vale decir— la regla. La calificación, al ser aprobatoria, puede llevar al joven a no esforzarse ni estudiar.

¹⁰ La ética profesional establece normas que regulan el comportamiento de los profesionistas y ha de procurar acuerdos en beneficio de la sociedad, en primera instancia (Fuentes, 2006:308). De esta manera, nos remite al compromiso del maestro de procurar el desarrollo del alumno sobre bases legítimas; en otros términos, ayudarlo y orientarlo en sus estudios, encaminarlo a la reflexión y al análisis, a la dedicación y al esfuerzo. El comportamiento moral se refiere al razonamiento moral del profesor, reflejado en su actitud y sus acciones a través de un trato equitativo, justo y respetuoso a todos los alumnos.

Ahora bien, al revisar los documentos resultantes de la aplicación del primer examen parcial, fue posible percatarse de que la materia en que más se dieron la reprobación y el bajo rendimiento fue en la que los alumnos tuvieron más inasistencias. El dato coincide con la materia señalada en CA1 como la menos gustada, es decir, matemáticas. Es también la que más se les dificulta, un 70% de la muestra así lo señaló y en CA2 vuelven a señalarla como la más difícil porque no la entienden.

Mas en el centro de la actividad educativa permanece la calificación. Esto es lo expresado por los maestros de matemáticas en EM al preguntarse sobre los aprendizajes de los alumnos en su clase:

- Tengo una alumna, de uno me subió a 8. Una alumna que no había entregado nada, llegó hasta 9 de calificación. Un caso muy especial, esta alumna de 3 sube a 10. ¿Qué quiere decir esto? Que estoy funcionando como maestro.

- En mi caso, no tengo mucho (sic) índice de reprobación en el grupo.

- ¿A qué estamos jugando? En la boleta nada más aparece 6, "ya la libré [dice el alumno]".

En este sentido, Martín (1997:182) nos dice: "Se evalúa cuantitativamente. La pretensión de atribuir números a realidades complejas es un fenómeno cargado de trampas en el área de la educación. El peligro de la evaluación cuantitativa no es solamente la imprecisión, sino la apariencia de rigor". Esto lo vemos en el maestro que considera que "está funcionando" a partir de los cambios de calificación de sus alumnos y no en función del aprovechamiento o mejoría en el manejo de abstracciones. Por su parte, el otro maestro parece molesto ante el hecho de que los escolares se conformen con un 6; con esto el docente soslaya la importancia que algunos jóvenes otorgan a una calificación señalada por las autoridades como mínima para ser aprobados.

Desde luego, no todos los alumnos piensan de esta forma, pues en CA4 al preguntar de forma abierta si tratándose de una materia difícil se conforman con seis de calificación, de 181 alumnos 131 indicaron "no". Mas, por otro lado, 47 anotaron "sí".

En este mismo sentido y a la pregunta abierta hecha en CM2: ¿Qué representa para el maestro el seis de calificación? De 91 maestros 21 respondieron: El alumno no se esfuerza lo suficiente; 15, es lo mínimo para acreditar; 12, desinterés. Como antítesis a estas respuestas, un maestro apuntó: las calificaciones son sólo un parámetro. Dos maestros contestaron: tienen conocimientos en la materia. Tres más indicaron: para unos el mayor esfuerzo, para otros el mínimo.

Los padres, a partir de lo expresado por los alumnos, son partícipes, también, de la importancia concedida a la calificación, pues, de acuerdo con lo expresado por los jóvenes, ella parece representar éxito en los estudios; así fue expresado en E1:

- Mi papá me dijo: "si sacas esta calificación te doy dinero o unos tenis".

- Ellos se imaginan que si llevas una buena calificación es un aprendizaje. Pero muchas veces no es cierto, porque igual, llevo una buena calificación y ese día le copié a la de al lado.

- Mi hermana... se interesa por lo que estoy aprendiendo, [dice] "bueno, si está aprendiendo algo". ¿No? Calificación, porque nadie suelta dinero para que tú vayas a 'huevonear'.

El premio, según la calificación relacionada con el aprendizaje, real o supuesto, se muestra como una constante que incentiva o amenaza al sujeto, lo cual no ayuda a su formación en valores, dado que no le prohija ver al aprendizaje como un fin a alcanzarse por sí mismo —lo que de todas formas no sería excluyente de aceptar con agrado el reconocimiento de los demás—, sino como algo que hay que hacer para alcanzar un premio, ya que éste es el importante, a partir de la preponderancia de la calificación. En

estas condiciones, se soslaya el aprendizaje como un valor que, a su vez y por su propia naturaleza, conlleva para el joven el valor de la persistencia, de la dedicación, en fin, de la disciplina como un valor formativo que le permitirá alcanzar logros tanto en su presente como en su futuro.

En la misma El los alumnos comentaron:

- *Si los alumnos: 9, 9, 9, 10, 10... todo está bien, pero si 4, 4, 5, 5, 5..., todos dicen: "¿Qué está pasando con el maestro?".*
- *También ellos buscan calificación..., porque si todos salimos reprobados, el maestro no enseña bien.*
- *Si al calificar los exámenes, cuatro sacaron 10 y los demás salen reprobados, van a decir: "Ese maestro no es eficiente".*

Exámenes y calificaciones están profundamente enraizados en nuestro sistema educativo y permean no solamente la vida escolar, sino que la trascienden, a la vez que ocultan su finalidad. En palabras de Hernández y Sancho (1993:142 y 144),

El procedimiento de los exámenes caracteriza a los sistemas educativos cuyo contenido se basa en el adiestramiento técnico-especializado y cuyo control es racional-burocrático... La administración partiendo, por lo general, de datos cuantitativos sobre alumnos, profesores, etc., también emite juicios y toma decisiones.

Recupero lo planteado en este apartado y defino la calificación como la expresión numérica que puede o no representar los logros académicos legítimos de un alumno. En la obtención de una calificación pueden intervenir elementos que nada tienen que ver con el éxito académico verdadero de un colegial y puede llevarlo al extremo de obtener una calificación aprobatoria a toda costa. Todos los sujetos, no solamente los alumnos, entran en el juego de las calificaciones y en numerosas ocasiones éstas son resultado de fraude, adulación y hasta obsequios, sin dejar de lado que también pueden ser representativas de suficiencia o insuficiencia de conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas en el ámbito de la educación formal. En estas condiciones, la importancia otorgada a las calificaciones aleja a los sujetos de la posibilidad de alcanzar una conformación basada en conocimientos y valores legítimos, lo cual remite a una falta de eficacia escolar al no hacer la institución un mejor uso de sus recursos existentes.

3.2. Valores que fomenta la escuela

Ehrlich (1994:7) nos dice que los valores de los niños y jóvenes en la actualidad están influenciados por un medio sumamente complejo y contradictorio, que además de plantear nuevos problemas, ofrece pocas respuestas para resolverlos.

En este orden de ideas, ¿la escuela técnica ayuda a encontrar respuesta para resolver los problemas? ¿o contribuye al planteamiento de problemas poco favorables al desarrollo integral de sus alumnos? Y, en consecuencia, ¿qué tanto coadyuva al estímulo de valores en sus alumnos o contribuye a formar mejores sujetos, autónomos y por ende responsables de sus actos para con ellos mismos y con los demás?

Mediante la **O** fue posible percatarse que en una ocasión unas alumnas estaban en el aula, el maestro en el escritorio rodeado de alumnos, ellas platicando con tres jóvenes a través de la ventana; cuando uno de estos jóvenes vio venir al prefecto, dijo a los otros: "*Córranle que ahí viene el prefecto*". Acto seguido, echaron a correr cuando éste ya venía hacia donde ellos habían estado.

¿Estaban los escolares violando una norma? Parece que no. Sin embargo, entran en el juego que podemos denominar "me vigilas y yo burlo la vigilancia". En este sentido, seguimos a Apple (1994:120) en su aserto:

Desde el momento en que la escuela define lo que es... adecuado, como estudiante puedes aceptarlo y aburrirte casi todo el tiempo, o puedes encontrar las fisuras del control organizativo y explotarlas para conseguir el control de tu vida cotidiana. Si el rechazo de los mensajes ideológicos, el conocimiento de la autoridad de la escuela son demasiado peligrosos, entonces las grietas todavía pueden utilizarse, extenderlas si es posible, e incluso crearlas.

Pero no siempre pueden los jóvenes explotar las fisuras existentes. Los directivos se enorgullecen de la disciplina impuesta. Así, la directora comentó: *Puedes pasar a cualquier parte de la escuela y verás que ninguno de nuestros alumnos trae el pelo pintado* (traerlo de distintos colores ha sido la moda entre jóvenes de ambos sexos). Vemos entonces que se sujetan a la norma aun cuando no tenga un respaldo válido que la justifique.

Kohlberg (1992:119) apunta:

Nuestros estadios morales... representan claramente unas crecientes interiorizadas orientaciones hacia las normas morales que se mueven desde una preocupación por las sanciones, hasta una preocupación por la alabanza y la culpa, hasta una preocupación por los principios internos.

En este marco de referencia, vemos que los alumnos se sujetan a la norma en función de las sanciones que las autoridades del plantel puedan aplicarles, las cuales tienden a la conservación de la heteronomía de los educandos. Esto expresaron en **E1**:

- *Uno no puede hacer algo diferente. Los maestros te dicen: "Yo quiero mi trabajo así". No le puedes poner un dibujito más o un dibujito menos, porque te bajan la calificación ¿no?*

- *Entonces como que no te dejan ser tú mismo. Como que todos deben salir así, como de moldecito.*

- *Los directivos también son así, si vienes con el pelo largo te ven y te dicen: "no tienes que venir así, mañana te quiero con el pelo bien corto".*

Es evidente que ante estas restricciones los alumnos se entiendan dependientes. Dependientes de limitaciones en la presentación de sus trabajos, de cuidar la uniformidad y de que no salgan de la norma ni para su propio crecimiento. Estas restricciones anulan iniciativa, imaginación, creatividad y hasta razonamiento y desarrollo sociomoral. Piaget e Inhelder (1991:149) han apuntado que "...la preadolescencia se caracteriza... por esa apertura de los valores a las posibilidades nuevas, a las que el sujeto se prepara ya, porque consigue anticiparlas, merced a sus nuevos instrumentos deductivos".

Aun cuando estos jóvenes ya han superado esa etapa cronológica, lo que ellos comentan nos obliga a pensar que la restricción en la posibilidad de su formación en valores se ha dado en niveles previos y la posibilidad se sigue restringiendo en el nivel medio superior que cursan.

Por otra parte, en **CM2** se preguntó a 92 maestros: *¿Le es posible fomentar valores en su clase?* 82 docentes respondieron "sí". A la siguiente pregunta: *¿Qué valores fomenta?* En respuesta abierta, las contestaciones más representativas fueron: 52, *respeto*; 15, *honestidad* y 13, *responsabilidad*. En cuanto a la manera de fomentarlos, las respuestas abiertas más representativas fueron: 22 profesores, *con pláticas*; 20, *practicando* y 13, *con ejemplos*.

Si el término fomentar es sinónimo de estimular, promover e impulsar, tal parece que dicha promoción no siempre tiene un marco de referencia que como vivencia les lleve a estimarlos valiosos. Ocurre así,

con un porcentaje regular de maestros, lo que Yurén (1995:254) ha señalado: "cuando se quiere subsanar la carencia de la educación valoral, ésta se limita a la transmisión de información que se refiere a valores y que se espera que el estudiante repita mecánicamente".

Aunque, desde luego, están también los maestros que procuran la práctica como una forma de estimular la formación en valores, transmitir saberes y ayudar a la construcción del conocimiento de los jóvenes. Así lo expresaron éstos en **EI**:

- *Hay algunos maestros que nos dicen: "el que está mal soy yo, ¿les estoy enseñando bien?"*
- *O "¿cómo quieren que les enseñe?"*
- *El que fue mejor fue el maestro que me dijo: "mira, compra tu guía y me la enseñas y si ésta es, la contestas. Lo que no entiendas, vienes conmigo".*
- *Depende de la persona, porque sí hay maestros que nos orientan, nos dan confianza, nos ayudan.*
- *Si un maestro tiene interés de que el alumno aprenda, en que en verdad sea mejor, yo creo que lo hace..., pero la verdad, casi no hay maestros así.*

Entonces los colegiales reconocen al buen maestro como aquel que es imperfecto porque es humano, pero también es humilde y establece con ellos comunicación dialógica para que se involucren en su propio aprendizaje. Otros, aun ya no siendo maestros titulares de los alumnos, los ayudan para que aprendan razonando y entendiendo lo que estudian. Todos ellos son a los que reconocen maestros, con todo lo que el término implica: ese personaje presente ahora con el que el alumno cuenta para su desarrollo que, una vez logrado, ha de desaparecer puesto que el alumno no es ya más un sujeto heterónimo. Algunos patrones emergentes que orientan estas acciones son los previamente mencionados, los cuales coadyuvan a la formación en valores y al desarrollo cognitivo de los alumnos.

Recupero ahora a los alumnos en **CA**. Al preguntarles en **CA3** a qué atribuyen los resultados de sus exámenes, la mayoría de los jóvenes indicó que *a que no estudiaron o no entregaron trabajos*. Así, más allá de otros factores que hayan podido concurrir a esos resultados, es evidente que los encuestados contestaron con honestidad, lo cual implica "... la existencia de sujetos que piensan mediados por el objeto u objetos en que incide el propio pensar de los sujetos" (Freire 1999:38).

En **CA5**, de 191 alumnos, 126 indicaron que *no copian aun cuando tengan la posibilidad de hacerlo en un examen, principalmente porque no les interesa o se engañarían ellos mismos*. Por otro lado están quienes indican que *si tienen la oportunidad, copian*. Los motivos apuntados: *porque no se acuerdan o porque no estudiaron*.

Así, tenemos que para aproximadamente dos terceras partes de la selección no es una alternativa copiar en los exámenes, lo cual nos conduce a su sistema de valores en el que, parece ser, eso no encaja como posibilidad para obtener una cierta calificación. Esta circunstancia sugiere que el estudiante ha internalizado esta decisión, lo cual implica "valores que generan en él disposiciones favorables a éstos" (Yurén 1995:255). Es decir, para la mayoría de estos jóvenes la honestidad en un examen representa no engañarse a ellos mismos y en esa acción están procediendo conforme a valores.

Los resultados de la aplicación de este instrumento, arrojan una nueva luz; sin embargo, no es posible soslayar el momento de la aplicación. Matemáticas es una materia que se imparte en los primeros semestres de la carrera y en estos semestres es cuando aparece el filtro más importante de la misma. Ya en semestres posteriores y sin la presencia de lo que para los jóvenes representa la materia de matemáticas, aproximadamente la tercera parte de los jóvenes de la muestra expresaron que no copian

aunque puedan hacerlo, lo que se puede interpretar como que dependen de sus conocimientos para aprobar o no un examen que, por el semestre que cursan, no es de matemáticas. En estas condiciones, no es posible aseverar que estos alumnos, en su proceso de construcción de redes de conocimiento, han alcanzado otro estadio de desarrollo moral distinto del que se encontraban cuando tenían que cursar matemáticas.

Por otra parte, están alumnos copiar es una alternativa a la falta o a la inseguridad en el conocimiento, pues, en torno a esto último, se hizo patente en la O que algún educando ha tenido la respuesta correcta en su examen, copia a otro y cambia esa respuesta por una incorrecta. De todas maneras, en ambos casos —falta de conocimiento o inseguridad en torno a los mismos—, se copia en aras de una mejor calificación, corriendo riesgos y afinando habilidades para hacerlo. Se trata de acreditar la materia, eso es lo que han dicho autoridades, padres y maestros. Entonces la calificación “representa lo que el alumno vale, en ese sentido no es difícil entender por qué a los alumnos sólo les interesan las notas” (Hernández y Sancho 1993:147). Y este valor ha sido socialmente aprendido y razonado, si para los otros la calificación es lo importante, y no cómo se haya obtenido, para el alumno también ha de serlo. Esto, como apunta Kohlberg (1992:147) es parte de un sistema organizado “...de razonamiento operativo en donde las operaciones son formas de *acción* interiorizadas”.

Cito ahora lo enunciado por un joven en **EI**: *Otro obstáculo: los maestros que también por el relajo me traen y la mejor manera de vencer es estudiando.*

El alumno se reconoce inquieto —lo que muchas veces ocurre cuando el escolar no entiende la materia o, por el contrario, la entiende tan bien, que lo que se lleva a cabo en el salón de clases no representa reto- y sabe que esto es una afrenta para el maestro. En dicha afrenta el maestro detenta el poder; no obstante, el alumno se da cuenta de que mediante el estudio puede llegar a hacer suyo parte de ese poder. Y este poder basado en su desarrollo cognitivo-moral, le llevaría a lo que Kohlberg (1992:147), citando a Mead *et al.*, denomina toma de rol, sobre la cual apunta:

El primer significado de la palabra social es la característica humana de estructurar la acción y el pensamiento mediante la toma de rol, por la tendencia a reaccionar hacia el otro como hacia alguien igual que uno mismo y por la tendencia a reaccionar a la conducta de uno en el papel del otro.

Es decir, si el alumno añade la acción a su reflexión, está en posibilidad de superar esa etapa de preadolescencia en la que parecería estar estancado, algo en verdad difícil, más no imposible.

4. CONCLUSIONES

Hablar de formación en valores en un alumno implica hacer referencia al ámbito en que se desenvuelve. Es decir, el término alude a una evolución en cuanto a las posibilidades del educando de transitar de un estadio inferior a uno más alto y en cada uno de los cuales el nivel moral del sujeto es más complejo; en este proceso la institución escolar juega un papel importante¹¹.

¹¹ Hago referencia nuevamente al trabajo de Kohlberg sobre los estadios de Piaget: “Construyendo sobre el trabajo de Piaget, Kohlberg describió una serie de seis etapas de desarrollo moral, cada una de las cuales proporciona un sistema de razonamiento moral más complejo, y por tanto un concepto más adecuado de lo que es justo y bueno. Su investigación ha demostrado que las etapas del desarrollo y la secuencia del crecimiento a través de ellas existe en distintas culturas. Con todo, mientras que la secuencia de etapas de razonamiento moral sirve para todas las culturas, los factores del entorno, al entrar en contacto con un razonamiento moral más complejo, influyen el *ritmo* de crecimiento y el *nivel* (etapa) de desarrollo conseguido” (Hersh, *et al.* 1998:23).

Este espacio social que es la escuela, es importante¹² en cuanto a cómo y hasta dónde ocurre el desarrollo del alumno. En este contexto, si antes el estudiante tenía una percepción un tanto difusa de los valores de su grupo, en esta etapa cronológica se percata de cuáles son los valores imperantes en él, en la institución escolar y en la sociedad, dado que la escuela se corresponde con el ámbito social en que se inserta. Como enuncia Luna (1997:66) haciendo referencia a Bordieu, Durkheim y Parsons, “los valores y la acción de evaluar que tienen lugar en la escuela nacen en esferas más amplias de lo social”. En función de dichos valores, los cuales muchas veces son disvalores¹³, el joven aprende y se integra a su medio, esto es, responde en función de ellos.

Si los jóvenes se encuentran en plena formación, proceso evolutivo o desarrollo en el espacio de referencia, éste indudablemente ejerce una influencia decisiva, pues se constituye en el ámbito en el que lo que ocurre en la escuela es influencia y ejemplo para ellos.

La falta de desarrollo se evidencia, en muchos jóvenes, a través de una puesta de lado de los valores y de un bloqueo a su posibilidad de aplicación de las operaciones lógicas complejas —falta de comprensión de las matemáticas—, aunque de hecho y como hemos visto, algunos aplican ambos por su cuenta, como herramientas que los pueden conducir a un desarrollo tanto intelectual como moral. A este proceso evolutivo la escuela en distintos momentos parece no sólo no contribuir, sino, al mismo tiempo, constituirse en un espacio en que las restricciones e imposiciones limitan el proceso y en ocasiones más que eso, lo anulan. Es decir, las restricciones e imposiciones a que los jóvenes hicieron referencia no contribuyen a su independencia y autonomía; por el contrario, prolongan su dependencia y heteronomía, pues, en dichas condiciones, no les es factible aplicar un criterio de responsabilidad personal sobre las acciones que momento y circunstancia requieren.

Por otra parte, existe la innegable necesidad de simbolizar en números los logros académicos de los alumnos. Sin embargo, el interés se ha desplazado de éstos al número, a la calificación, la cual se convierte en la meta por alcanzar, tornándose así en un símbolo espurio y deformado.

Esta importancia desmedida otorgada a la calificación ha prohijado que muchos alumnos centren su interés en obtener una calificación aprobatoria y no en adquirir los aprendizajes requeridos, ni en construir sus propios conocimientos. Esto, desde luego, no surge de una decisión propia sin más, sino de ser el requisito primordial que institución, autoridades, y de entre ellos de manera importante el maestro, han fijado para que el colegial pueda continuar o finalizar sus estudios.

En estas condiciones, la asignación de premios y castigos parece delinear la actividad del escolar y les lleva a vivir situaciones de contradicción: la escuela es para aprender, adquirir conocimiento de lo que es importante, pero lo que se premia o sanciona no es el haberlo o no adquirido, sino la calificación.

Al mismo tiempo, los alumnos no han de cuestionar control ni formas de disciplina, sino aceptar sanciones y castigos. En estos términos, conseguir la aprobación del maestro y evitar el castigo es lo

¹² Desde luego, tanto la familia como el círculo de amigos son dos instancias decisivas en la vida de los jóvenes, sin embargo, no es finalidad de este trabajo abordar su papel en el desarrollo moral de los estudiantes. No obstante, es menester reconocer que la familia es el ámbito primigenio en el que, por lo general, nace y se desarrolla el sujeto y en el que inscribe su propia historia. Encontramos, así, que los padres o quienes realizan su función, se constituyen en un referente indispensable porque proveen lo necesario para la sobrevivencia de los vástagos, pero también son quienes, en primera instancia, educan. Asimismo los pares, quienes influyen y son influidos en su interacción en esta etapa de la vida, juegan un papel importante en el desarrollo moral de los jóvenes.

¹³ Si valor es todo aquello que contribuye a la realización del ser humano, en forma genérica, sin distinguos, disvalor es su antítesis, es aquello que favorece a determinados individuos en detrimento de otros.

fundamental. Así, los espacios que podrían propiciar la autonomía de los jóvenes son restringidos y sus posibilidades de cuestionamiento, espíritu crítico y rebeldía, propios de la edad por la que transitan, son considerados lesivos al sistema y, consecuentemente, reprimidos. La escuela, en estas condiciones, tiene como finalidad el adiestramiento técnico de los alumnos más que su formación intelectual y en valores, lo cual les permitiría alcanzar una autonomía responsable.

En este orden de ideas, la formación intelectual y en valores, es decir el tránsito de los jóvenes por los distintos estadios que los conduzcan a la elaboración de redes mentales necesarias a la reflexión, análisis y solución de problemas que conlleven su desarrollo moral y, por ende, su formación en valores, es limitada. Por consiguiente, no se puede hablar de que mediante las estrategias implementadas se alcance un nivel de eficacia escolar que beneficie a todos los alumnos.

Por otra parte, es necesario reconocer que los jóvenes perciben y aprecian el valor de la presencia de los buenos maestros quienes —dicen los estudiantes— son los menos. Los jóvenes se sienten estimulados, apoyados, comprendidos por esta presencia y a partir de su calidad, aceptan sus normas sin regateos. Estos maestros pueden ser muy exigentes, pero dada su actitud hacia su propia práctica docente y sus alumnos, éstos se sienten motivados y, de esta forma, se esfuerzan y procuran alcanzar logros escolares legítimos. Lo anterior correlativamente les lleva a la búsqueda de la satisfacción en la adquisición de los aprendizajes —en ocasiones—, a la práctica del pensamiento crítico y a trabajar, finalmente, con decisión y cierta autonomía personal dentro del marco de una normatividad que por lo visto no rechazan.

Los aprendizajes y conocimientos legítimos, cuando son alcanzados por los estudiantes —con el apoyo de quienes han sido sus buenos maestros—, conllevan una formación para la vida, dado que implican una formación en valores, lo que incluye una autonomía que les permite valorar lo que aprendizajes y conocimientos les pueden proporcionar: una integración honesta a la sociedad y dentro de ella al mundo del trabajo. Aprendizaje y conocimiento de esta forma concebidos implican dejar de lado un determinismo anquilosante para abrirse —ambos, maestro y alumno, a un pensar problematizador. En fin, es concebir aprendizaje y conocimiento como una construcción histórica del sujeto de la educación, lo cual es opuesto a la concepción de algunas autoridades y maestros del escolar exitoso. Para ellos, éste es el que se acomoda al sistema y se hace eco de demandas que nada tienen que ver con la adquisición de aprendizajes legítimos ni con la construcción de conocimiento, ni, por lo tanto, del desarrollo de valores. Esto reitera lo que se estableció líneas arriba, la educación técnica no contribuye lo que debería al logro de una de sus finalidades intrínsecas, la autonomía de los estudiantes y lo que ésta conlleva.

Ahora bien, si la autonomía de los alumnos está en relación directa con su formación en valores y ésta evoluciona en relación con las experiencias de subjetivación que pueden vivir los jóvenes, es posible que poco se haga en este nivel educativo para que ellos construyan una estructura cognitiva como resultado de una interacción con su medio. Si bien dicha construcción no es garantía absoluta de una formación en valores, sí es requisito indispensable para que ésta se lleve a cabo. La formación en valores implica la reflexión y la acción con base en un principio de justicia: la igualdad y la reciprocidad.

Así, más allá de las palabras, están los aprendizajes de lo que se lleva a cabo en la acción, esto es, lo que se adquiere por medio de la experiencia cotidiana, lo que nos remite a la eficacia escolar. Éste es el lugar de lo implícito que da cabida a enseñanzas y aprendizajes no explícitos y lo que parece privar es la preparación de técnicos en serie, “como de moldecito” de acuerdo con lo expresado por una joven, técnicos acríticos, educados para obedecer y sin el sustrato de la construcción de una estructura cognitiva que les de la posibilidad de una formación en valores que les permitiría actuar con independencia y autonomía.

Los educandos están en un momento de su desarrollo cronológico en que propiciarles experiencias de subjetivación, es decir, relacionarse con el saber de forma más o menos crítica, les daría la posibilidad de lograr una cierta autonomía y en este marco de referencia, poder elegir valores. En este sentido, la institución promueve más que valores reales, "valores" convencionales. Los primeros son relativos al contenido, por ejemplo, el conocimiento; los últimos a la forma, entre ellos, las calificaciones. En estas condiciones, la escuela guarda la forma como institución educativa; sin embargo, detrás de esta forma hay una doble moral: se dicen unos valores y se actúan y viven otros.

En este marco de referencia, se encontró que la institución, en términos generales, no les prohija experiencias de subjetivación, proceso dinámico, activo y reflexivo que habría de conducir a un número considerable de jóvenes a la realización de su praxis. Correlativamente, la eficacia escolar no se logra en la dimensión posible, ya que se dejan de lado hechos que de ser aprovechados, redundarían en una optimización de recursos disponibles en la cotidianidad de la escuela técnica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (1994). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.
- Bruning, R.H. et al. (1995). *Cognitive Psychology and Instruction*. New Jersey: Prentice Hall.
- Coll, C. (1994). *Psicología y currículum*. Buenos Aires: Paidós.
- Covarrubias, F. (1995). *Las herramientas de la razón*. México: UPN.
- Ehrlich, P. (1994). La educación, los valores y el futuro. En *Educación para la vida*. Volumen 1. México: SEP-Subsecretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal.
- Fernández-Vega, C. (2008). Deprimentes resultados en educación. En *La Jornada*. Jueves 15 de mayo. Año 24, número 8527.
- Fuentes, S.M (2006). La ética profesional frente a la ética general. En Hernández, A. (coord). *Ética actual y profesional*. México: Thomson.
- Fuentes, S.M. (1994). *Un acercamiento a la educación desde el psicoanálisis*. Tesis de maestría. México UNAM-FFyL.
- Garfinkel, H. (1999). *Studies in Ethnomethodology*. Reino Unido: MPG Books.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guevara, G. et al. (1995). *La catástrofe silenciosa*. México: FCE.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, F. y Sancho J. M. (1993). La problemática de la evaluación. En *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- Hersh, R., Reimer, J. y Paolitto D. (1998). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Nancea.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Luna, M.E. (1997). *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*. Tesis 21. México: IPN-Cinvestav-DIE.

- Malinowski, B. (1975). *Los argonautas del Pacífico occidental*. Barcelona: Península.
- Martín, M.L. (1997). *Planeación, administración y evaluación de la educación*. México: Trillas.
- Munguía, J. (1995). *El camino sin sentido. Tres ensayos sobre la educación Técnica y la formación extraescolar en México*. México: UPN.
- Piaget, J. (1995). *El estructuralismo*. México: Cruz CNCA.
- Piaget, J. (1987). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Piaget, J. (1996). *Seis estudios de psicología*. México: Planeta.
- Piaget, J. e Inhelder B. (1991). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Yurén, M.T. (1995). *Ética, valores sociales y educación*. México: UPN.

ISSN: 1696-4713



LA ESCUELA: COMUNIDAD DE VALORES. UN ESTUDIO DE CASO EN LIMA METROPOLITANA

Carmen Díaz Bazo

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art2.pdf>



En la actualidad muchas de las reformas educativas y los procesos de innovación de los sistemas educativos pasan por la escuela como unidad de cambio y mejora de la educación. En los últimos diez años en nuestros países se ha adoptado una serie de políticas educativas orientadas en ese sentido: la descentralización y la autonomía de las escuelas, una mayor participación de los actores en asuntos de la escuela, los procesos de vigilancia y rendición de cuentas, entre otros. La escuela así está asumiendo protagonismo y responsabilidad en el actuar educativo. Sin embargo, las brechas de desigualdad y exclusión documentada en diversos estudios exigen que se vuelva la mirada a la ética, con políticas educativas de moralización, calidad, equidad e inclusión, donde la escuela tiene responsabilidades que cumplir.

Generalmente las organizaciones escolares han sido analizadas utilizando modelos de análisis de otras organizaciones "sin tener en cuenta la naturaleza, identidad y peculiaridad de la escuela como institución educativa y, por tanto, como organización educadora y con un fuerte compromiso ético" (Díaz Bazo, 2005:48). Algunos han estudiado los aspectos estructurales de la escuela, y otros se han centrado en los aspectos sociales, culturales o políticos de la vida escolar. Sin embargo, en esta complejidad muy poco se ha estudiado sobre la dimensión ética de la organización escolar.

Hay estudios que integran la dimensión ética al análisis de la organización escolar aunque todavía muy poco se ha escrito. Autores como Greenfield (1980), Starrat (1991), Sergiovanni (1994), Furman (1998), Beck (1999), Beck y Foster (1999), Milley (2002), Samier (2002), Strike (1999, 2000a, 2000b, 2003, 2004) argumentan en este sentido y vinculan el carácter ético de la organización con la idea de comunidad. Sin embargo, reconocemos que estos estudios son más bien prescriptivos con débil base empírica.

Lo que presentamos aquí forma parte de una investigación más amplia sobre la dimensión ética de la organización escolar¹. El trabajo lo abordamos entendiendo que la educación nunca es neutra y siempre tiene una intencionalidad ética. Definimos la ética como la disciplina filosófica que se ocupa de la reflexión de los problemas morales y que racionalmente define los principios o imperativos que rigen y explican la acción de los sujetos y se constituyen en referentes morales últimos de las acciones (Cortina y Martínez, 2001; Etxebarria, 2002)². Entre las diversas teorías éticas que existen optamos como marco referencial por el debate ético del liberalismo y el comunitarismo³, por aportar a la discusión sobre las finalidades de la escuela: la escuela educa para que los sujetos se adhieran a lo considerado lo "bueno" por la comunidad (ética comunitaria) o la escuela no interviene en la definición de lo "bueno" y deja a cada cual en libertad para que se adhiera a los valores que considera importante para su vida (ética liberal).

En este artículo centraremos la atención en uno de los casos estudiados, el considerado por las familias y los docentes uno de los "mejores colegio de la zona" por ser una comunidad de valores. El objetivo es

¹ Díaz Bazo, C. (2007). La dimensión ética de la organización escolar. Un estudio semi-inductivo en tres colegios de Lima Metropolitana. Tesis para optar el grado de Doctor en Ciencias de la educación en la Universidad Católica de Lovaina – Bélgica.

² A veces se suele hablar de ética y moral indistintamente, pues sus raíces etimológicas confluyen en un significado casi idéntico: todo aquello que se refiere al modo de ser o carácter adquirido como resultado de poner en práctica unas costumbres consideradas buenas. Sin embargo, aquí preferimos hablar de ética para referirnos al fundamento normativo de las acciones, y no de moral, que alude al conjunto de valores o normas morales existentes –en este caso en una organización– merecedores de reconocimiento.

³ Para ampliar el tema sobre el debate liberalismo – comunitarismo se puede revisar: Mulhall, S. and Swift, A. (1992); Bell, D. (1993); Cortes, F. y Monsalve, A. (1996) y Berten, A., Da Silveira, P. et Pourtois, H. (1997). En relación al debate liberalismo – comunitarismo en educación sugerimos ver Gutmann (1987,1993), Noddings (1996), Jonathan (1997), Blais, Gauchet y Ottavi (2002), Strike (2000a 2000b, 2003, 2004), Callan E. y White, J. (2003), Forquin (2003), White (2003).

comprender desde los mismos sujetos qué significados tiene la escuela, cómo se construye la idea de comunidad y cómo se apropian los sujetos de los valores de la comunidad escolar. La intención es dar cuenta de los rasgos que caracterizan a una escuela comunidad y aportar así a analizar —desde una perspectiva ética— algunos de los factores asociados de eficacia escolar: la identificación y compromiso de los sujetos con los objetivos de la escuela, la figura de la dirección y el clima escolar (Murillo, 2007).

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: CAMBIANDO LA METÁFORA: LA ESCUELA COMO COMUNIDAD

Quienes han estudiado la dimensión ética de la escuela lo han hecho vinculándola con el concepto de comunidad⁴. Sergiovanni (1994) es uno de los autores que propone cambiar la metáfora sobre la escuela: “changing the metaphor for the school from organization to community changes what is true about how schools should be organized and run, what motivates teachers and students, and what leadership and how it should be practiced” (217).

Sergiovanni construye dicha metáfora valiéndose del concepto de comunidad (*gemeinschaft*) presentado por Tönnies (1855-1936) quien entiende como comunidad la forma de socialización en la cual los sujetos en razón de un origen común, de una proximidad geográfica o de la defensa de valores idénticos esperan un grado de acuerdo tácito y aprobación donde se encuentran los unos y los otros. Tönnies (1977) identifica tres tipos de comunidad: por parentesco, por compartir el mismo lugar y por compartir concepciones de ser y hacer, metas comunes y valores. Estos tres tipos unen a las personas creando un sentimiento de pertenencia y de identidad.

Desde esta perspectiva, las organizaciones escolares como comunidades tienen una significación moral y no sólo contractual presente en la interacción y las relaciones humanas. Los miembros se sienten pertenecientes a un grupo social en los que se dan relaciones afectivas fuertes, producen y comparten valores y participan de la vida democrática. La comunidad hace referencia a un sistema de valores compartidos en los cuales se justifica las normas y principios morales.

Esta mirada de la escuela como comunidad recoge los principios de la ética comunitaria los que son debatidos por la ética liberal.

El comunitarismo⁵ prescribe lo que es “bueno” y lo que es la “vida buena”, el “bien común”, frente al cual los individuos se “someten” cediendo una cuota de su libertad en bien de la colectividad. El sujeto es un sujeto situado en una comunidad a la que pertenece. En la comunidad cada sujeto se siente partícipe de los valores de la vida comunitaria. La comunidad se inspira en el sentimiento subjetivo de co-pertenencia. En este sentido, el sujeto participa de los mismos valores de su comunidad o grupo de

⁴ En la actualidad existen pocos trabajos de investigación que contribuyan a comprender científicamente a la escuela como comunidad. La idea de « comunidad educativa » tiene más de sentido común que de construcción teórica (Henriot-Van Zanten, 1990). En la misma línea Furman (1998), Beck (1999), Beck y Foster (1999) señalan que el concepto de comunidad es un constructo complejo y multifacético donde sus límites no están bien definidos. “...it can mean just what you want... it is a fine example of a ‘motherhood’ word, in that it produces a warm glow in the listener and elevates the speaker to the moral high ground” (Furman, 1998:299). Beck (1999:35) plantea que “Educational communities are many things at once!” por tanto, no puede ser definido como una variable o un constructo caracterizado por un limitado conjunto de variables. Sin embargo, a pesar de su carácter complejo, se reconoce a la escuela como comunidad como un espacio que puede hacer frente a los problemas del individualismo en la sociedad.

⁵ Para ampliar en este tema se puede revisar los textos de Etzioni (1999), MacIntyre (2001), Sandel (1998), Taylor (1997) y Walzer (1993).

pertenencia y son esos los valores que prevalecen sobre los valores individuales. Los participantes del grupo entienden que la finalidad de su acción viene definida por la necesidad de garantizar la propia existencia del grupo como valor absoluto. Surge así el sentido de compromiso mutuo que solo puede darse a través de “yo vinculados” que comparten un fuerte sentido de comunidad.

Para los comunitaristas, la escuela debe plantear un conjunto de ideas acerca del “bien” y, sobre todo, el bien colectivo. En este sentido la escuela comparte un proyecto común de la “vida buena” el cual es aceptado y asumido por todos los miembros de la escuela. La escuela comunidad comparte los valores tradicionales de la comunidad expresados explícitamente en su proyecto educativo y vivido en la escuela. En estas escuelas existen las “figuras claves” (directivos o profesores) que se constituyen en sujetos ejemplares de los valores, de la “vida buena”, de las virtudes y de los compromisos de la tradición. Las relaciones entre los miembros no son contractuales, son principalmente de cuidado, amor y afecto. En la escuela comunidad se presenta un sentimiento de pertenencia y de identidad de los miembros por los valores de la comunidad.

Por su parte, las premisas del liberalismo dan prioridad a “lo justo” sobre “lo bueno”. Se valora la inclusión, la tolerancia, la pluralidad de valores, la neutralidad entre diferentes visiones de la “vida buena” y la libertad para que cada persona tenga su propia visión de lo “bueno” y pueda optar por los valores que guiarán su vida. Es por la pluralidad de valores que defiende el liberalismo, que se hace necesaria la justicia como un modo de dar igual oportunidades para que todos de igual forma puedan planear autónomamente sus vidas (Rawls, 1995). El liberalismo tiene dos principios básicos: la autonomía de la persona y la característica inalienable de los derechos individuales. Incluso se plantea la primacía de los derechos individuales sobre el bien común: los derechos de las personas no pueden ser sacrificados por el logro de otros bienes o metas. La primacía de los derechos individuales conduce naturalmente a considerar a la tolerancia como valor absoluto.

Desde esta postura, la escuela liberal no comparte un proyecto educativo común sobre la “buena educación” y la “vida buena”. La discusión sobre lo bueno y la “vida buena” no es algo que le compete a la escuela, es un asunto privado que compete a la familia o a la Iglesia. En este sentido, la escuela liberal es neutra en relación a la “vida buena”. Strike (2000^a) considera que es una escuela instrumental, pues brinda los instrumentos (recursos y espacio) que sirven a las diversas visiones de la vida buena, en el marco de la pluralidad de valores, para que sean los alumnos quienes —en nombre de su autonomía— decidan los valores que regirán sus vidas. La escuela se basa en relaciones contractuales lo que significa que ella se presenta como una asociación de individuos producto de un acuerdo negociado y donde cada uno es libre o no de pertenecer a ella.

Es así, que desde las ideas de la ética liberal resulta problemático entender la escuela como comunidad, ya que existe una tensión entre la necesidad de compartir valores básicos —los que van a constituir el sentido de “comunidad”— y las premisas del liberalismo que enfatizan la inclusión, la tolerancia, la autonomía, el contrato social y los valores y normas universales y generalizables.

En esta línea, Strike (1999) se refiere a “constitutive values” en las comunidades educativas como los valores que tienen dos propiedades: generan una concepción compartida de los fines de una buena educación y se traducen en proyectos comunes donde todos trabajan en equipo. Estos valores, además, prescriben lo que es “bueno” y lo que es la “vida buena”. Los “constitutive values” entran en tensión con el liberalismo que plantea la neutralidad entre diferentes visiones de la “vida buena” y la libertad para que cada persona tenga su propia visión de lo “bueno”. En este sentido la escuela como comunidad

es inclusiva en sí misma, pero excluyente o no inclusiva para quienes no comparten su visión de la “vida buena” y sus valores.

En una sociedad liberal como la norteamericana, si la escuela pública ha de ser entendida como comunidad debería estar conformada por “constitutive values” y a la vez “liberal inclusiveness”. Lo que parece difícil. Para el autor o bien se privatizan todas las escuelas para que sean comunidades o bien se acepta que la escuela pública no puede ser comunidad.

Por otro lado, Furman (1998) advierte —desde la perspectiva de la postmodernidad— sobre la “homogeneidad” en la forma de compartir unos valores comunes en escuelas cada vez más heterogéneas y diversas en valores, ideologías y culturas. Construir comunidades puede tener un efecto adverso cuando aliena o excluye a segmentos de la población que no comparten necesariamente los valores de la escuela o cuando se convierte en una herramienta de control social para perpetuar los intereses del statu-quo. Furman critica la postura de Sergiovanni por no considerar en el concepto de comunidad el contexto multicultural, diverso y global de la sociedad postmoderna. En este sentido, crítica que se siga manejando el mismo concepto de comunidad —hegemonía de valores— en sociedades regidas por las postmodernidad. El autor utiliza una nueva metáfora: “comunidades globales” para hacer referencia a la interconexión que debe existir entre sujetos vinculados pero diversos. Así, la idea de comunidad no se reduce a buscar la igualdad de los valores en todos los miembros de la comunidad, sino a la aceptación de los otros y sus diferencias.

Por su parte, Noddings (1996) advierte sobre el “dark side” de las comunidades. En las comunidades “All speak with one mouth, feel with one heart, think with one brain. Individuals become the individuals they should be by participating in this community” (Noddings, 1996:254). Ella señala que el normocentrismo, característico de las comunidades puede tener admirables o deplorables resultados. Las comunidades al exigir unos valores y normas consideradas como valiosas exigen la obediencia y cumplimiento de esos valores, y hasta el sacrificio para lograrlos. Ello parece valioso; sin embargo llama la atención sobre el riesgo del totalitarismo, más aún cuando se trata de comunidades totalitarias cuyos valores no son los mejores⁶.

Para evitar ese lado oscuro de las comunidades (exclusión, desconfianza en los de afuera, conformidad, coerción) se propone hablar de comunidades liberales: comunidades en cuyo centro estén los valores liberales. Sin embargo, Noddings (1996) se cuestiona si las reglas y los derechos son suficientes para mantener unida a la comunidad. Más bien propone una comunidad cuyo centro no sean la libertad, la justicia o la equidad sino la mirada al otro y el cuidado. Ella plantea reconocer la tradición femenina de la cultura en las relaciones con los otros, que surge desde la primera relación de la madre con su hijo, y en donde el recién nacido, como miembro de una comunidad vive su primeras relaciones de cuidado.

A pesar de ese lado oscuro, se reafirma en la idea de que las escuelas deberían ser comunidades. “We should try to establish some of the desirable features associated with community: a sense of belonging, of collective concern for each individual, of individual responsibility for the collective good, and of appreciation for the rituals and celebrations of the group” (Noddings, 1996:266-267).

⁶ Para MacIntyre (2001) en la modernidad, la heterogeneidad y multiplicidad de valores es tal que cualquier orden social que intente un orden moral único o fuerce una hegemonía de unos valores sobre otros, se convertirá en una camisa de fuerza totalitaria para la condición humana.

En la búsqueda de matizar la metáfora de comunidad y los riesgos que ella trae consigo, Strike (1993) y Gutmann (1993) construyen otra metáfora: la escuela como comunidad democrática deliberativa.

Para que las escuelas se conviertan en comunidades deliberativas se necesita desburocratizar y descentralizar las decisiones, donde todas las decisiones son consensuadas por la discusión del mejor argumento⁷ —y no por el poder de los participantes— y con la participación de todos los miembros de la comunidad: profesores, padres, alumnos y miembros del contexto local que se presentan en situación de igualdad⁸. Las relaciones entre los miembros de la comunidad deberán estar caracterizadas por la igualdad, la autonomía, la reciprocidad y el respeto por la construcción del consenso racional.

Si bien este planteamiento resulta parecer utópico, porque ¿cómo escuchar todas las voces de los miembros de la comunidad? Strike propone un híbrido entre la visión de democracia de Habermas y Locke. Así, por ejemplo, las juntas o consejos escolares como estamentos políticos formales y representativos de la comunidad (democracia representativa de Locke) deberán reconceptualizarse desde la perspectiva de Habermas y escuchar las voces de la comunidad local en las deliberaciones para la búsqueda del consenso. Aquí se agrega un componente dialógico y de mutuo entendimiento a la idea de comunidad, pues en ella la integración de los miembros se alcanza en la medida que logran coordinar sus acciones a través de su participación para la negociación y el acuerdo.

Del mismo modo Gutmann (1993) reconoce que la autoridad educativa debe ser compartida por los padres, los educadores y los ciudadanos en una escuela como comunidad democrática. En esta escuela todos los sujetos están integrados por la “reproducción social consciente” (Gutmann, 1993) donde las prácticas y políticas educativas son respaldadas por los ciudadanos en cuanto ha surgido de un acuerdo colectivo y consciente. Es decir, la escuela busca reproducir conscientemente las prácticas y valores de una democracia. Ello se contrapone a la idea de autodeterminación colectiva, donde lo social o comunitario determina de por sí al individuo o que el Estado constituye el yo colectivo de una sociedad. En esta escuela democrática liberal se permite que cada cual elija su forma de vida, pero compatible con la reproducción social consciente. A diferencia de la escuela comunidad, en estos estudios se enfatiza el componente dialógico del acuerdo y la participación de los miembros para construir comunidades democráticas.

2. EL DISEÑO METODOLÓGICO: UN ESTUDIO DE CASO SEMI-INDUCTIVO E INTERPRETATIVO

Para desarrollar la investigación optamos por un enfoque semi-inductivo, cualitativo e interpretativo. Nos interesó descubrir los significados que otorgan los sujetos a la escuela para construir una teoría sustantiva sobre el objeto de estudio, es decir, una teoría enmarcada en un particular contexto situacional. Para ello utilizamos la grounded theory (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990) como procedimiento metodológico para teorizar a partir de la palabra de los sujetos informantes. En un primer momento nos apropiamos de los significados que dan los sujetos sobre la realidad estudiada, ello es descubrimos las categorías naturales que emergen del propio discurso de los sujetos. Luego, estas categorías naturales dieron paso a categorías más abstractas que permitieron establecer relaciones y

⁷ Aquí recoge los aportes de J. Habermas sobre la ética discursiva.

⁸ En estas comunidades educativas los maestros no son entendidos como “profesionales expertos”, ni los padres como “clientes”

generar hipótesis. Las relaciones e hipótesis surgieron de la misma data y de la confrontación con elementos teóricos de base.

2.1. El caso

El caso estudiado es un colegio ubicado en la zona de Collique - Comas al norte del distrito de Lima⁹. Es un colegio estatal administrado por una institución religiosa católica que tiene un compromiso por la educación de los más pobres y es considerado por los sujetos informantes como el "mejor colegio de la zona". Cabe señalar que los colegios que son administrados por esta institución han obtenido mejores puntajes en las pruebas de rendimiento en matemática y lenguaje en comparación con los colegios administrados por el Estado (Alcazar y Cieza, 2004).

En el colegio estudia un total de 729 alumnos en Primaria y 521 alumnos en secundaria. La plana docente está conformada por 1 director, un subdirector, 1 coordinador de primaria, 20 docentes de primaria, 25 de secundaria, y dos auxiliares. Todo el personal docente está organizado en siete áreas de trabajo: académica, deporte, pastoral, escuela de padres, arte, relaciones humanas y orientación y bienestar del educando. Cada área tiene un coordinador y diseña un plan de trabajo al inicio del año escolar.

Las labores educativas se realizan en dos turnos: por las mañanas (7:40 a.m. a 12:50 p.m.) estudian los alumnos de secundaria y primer grado de primaria, por las tardes (12:50 a 5:50 p.m.) los alumnos de segundo a sexto grado de primaria. Además se desarrollan talleres de opción laboral para los alumnos de secundaria en horario de la tarde (primer turno: 1:40 a 3:50 p.m.; segundo turno: 4:00 a 6:30 p.m.). El colegio se orienta con el Ideario de la institución promotora que data del año 1981 y tiene como principal objetivo propiciar una educación popular de calidad, motivando y vivenciando los valores cristianos.

Desde el año 2000 la dirección del colegio está a cargo de una profesora laica. En los años anteriores el colegio tuvo en la dirección a una madre de una congregación; sin embargo, la religiosa (actualmente directora de otro colegio cercano a la zona perteneciente a la institución promotora) realiza funciones de apoyo y visita permanentemente el colegio.

Las familias que optan por este colegio viven en sus alrededores. Para ingresar a estudiar al colegio, según cuenta la directora, los padres se amanecen haciendo fila en las afueras del colegio esperando ser atendidos, pues la matrícula se realiza por orden de llegada.

2.2. Los informantes y las técnicas de recolección de datos

Al interior del caso hemos trabajado con lo que se llama la muestra teórica que obedece a una lógica de inclusión progresiva de grupos sucesivos de datos. Esa lógica debe asegurar la comparación de hechos comunes pero también diferenciados para hacer variar las propiedades de una misma categoría. La muestra se fue definiendo con aproximaciones sucesivas. Por tanto, los sujetos informantes (directivos, profesores, padres de familia y alumnos) no fueron establecidos de antemano sino escogidos según las exigencias teóricas de la investigación. Es así que a medida que se avanzaba en la investigación se incluía

⁹ Comas es un distrito formado por familias migrantes de los años 50 que invadieron las tierras en busca de vivienda. Nace como un distrito dormitorio. La población migrante procede de diversos puntos del país, en particular, de la costa y sierra norte del Perú (Ancash, Cajamarca y la Libertad), especialmente con características urbanas. Comas es el tercer distrito más poblado de Lima Metropolitana y tiene un índice de desarrollo humano de 0.6987 que lo ubica en el puesto 32 entre los distritos a nivel nacional (Informe PNUD del año 2005).

informantes que brindaron información similar u opuesta para obtener los datos suficientes que confirmen —por su repetición o ausencia— las categorías y relaciones que iban surgiendo.

Recogimos información del caso a través de entrevistas semi – estructuradas a tres directivos, trece profesores y dos auxiliares; cinco grupos focales a alumnos de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto grado de secundaria; cuatro grupos focales a padres de familia; la revisión de documentos oficiales del colegio y la observación abierta no sistemática para registrar lo acontecido en cada una de las visitas al centro. Los datos se recogieron entre agosto del 2003 y julio del 2004.

2.3. Procedimiento para la organización y análisis de la información

Para la organización y el análisis de la información nos basamos en el proceso planteado por Glaser y Strauss (1967), Strauss y Corbin (1990) para hacer emerger la teoría de las informaciones recolectadas: el open coding (descubrimiento de categorías emergentes y provisionales), el axial coding (organización de las categorías en un conjunto estructurado para formar un sistema coherente e integrado de hipótesis) y el selective coding (conceptualización y abstracción a partir de las comparaciones de los datos).

Para realizar este proceso de categorización utilizamos el software ATLAS – ti versión 4.2. Este es un software utilizado para el análisis de datos cualitativos y se basa en la grounded theory. El software permite analizar, codificar, categorizar, construir conceptos y armar las relaciones entre categorías. Este software fue de mucha ayuda para nuestro trabajo porque nos permitió organizar y trabajar con toda la información verbal recolectada.

Para la validez y fiabilidad de los resultados cualitativos de la investigación hemos tenido en cuenta las siguientes tácticas de verificación y confirmación de resultados (Huberman y Miles, 1991): el control de los efectos del investigador en el terreno, la triangulación, la saturación, la validez de significado y el retorno a los sujetos.

En esta parte vamos a analizar los rasgos que caracterizan a esta escuela que se define como comunidad de valores y especificar cuáles son las categorías que están vinculadas a ello. Para ilustrar lo que vamos planteando, hemos seleccionado los fragmentos “verbatim” que transcribimos y sirven de evidencias del análisis que se realiza.

3. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

3.1. La unidad de valores: “somos una familia”

El colegio se presenta como no neutro en relación a los valores, tiene una intencionalidad axiológica y elabora su discurso común a partir de una fuerte vinculación con los valores que se consideran los importantes para ser una “buena” persona. Hallamos así indicios de una comunidad preocupada por los valores y las finalidades que orienten el desarrollo de la felicidad o la “vida buena”. En esta comunidad de valores los diversos sujetos se identifican, se comprometen y comparten la formación integral de la persona y los valores propuestos.

Los valores son nombrados de un modo ideal como el fin último de la escuela y como aquéllos que orientan todas las acciones que se realizan en ella. El colegio busca concretar el discurso ideal de los

valores a través de las actividades que se realizan y, principalmente, a través de las normas del colegio que regulan el comportamiento de los alumnos.

Este discurso ideal de los valores es compartido por los directivos, los profesores, los alumnos y los padres de familia en un lenguaje homogéneo. El colegio ha logrado que los sujetos se apropien de este discurso en un contexto donde los padres y alumnos valoran a la escuela como paso para los estudios superiores y de allí al progreso y la superación personal (Ansión et al., 1998; Ansión e Iguíñiz, 2004). A decir de los sujetos entrevistados, la centralidad en los valores es lo que los diferencia de otros colegios de la zona, y en especial, de los colegios estatales.

Desde los informantes hemos encontrado tres razones por las cuales el colegio se compromete a la formación de la persona y por la educación en valores. La primera es su carácter confesional. Por ser un colegio cuyos promotores pertenecen a la Iglesia católica, hay un mandato religioso de formar a las personas para que "sean agentes de cambio capaces de construir un mundo más justo y fraterno". Así lo señala un alumno:

... bueno el colegio se basa [en valores] porque está dirigido, en muchos de estos colegios por monjas, por madres y personas que... bueno... en la mayoría de colegios, como (...) son varios, son dirigidos por madres de una organización. Focus group A7.txt - 17:37 (255:265)¹⁰

Para los diversos sujetos, lo religioso —representado en la dirección religiosa— está vinculado directamente con los valores¹¹. Ello permite pensar que existe una fuerte relación entre ética y religión en el imaginario de las personas, como si el mundo de los valores se vincula solo a la religión y no a la ciudadanía, por ejemplo.

La segunda razón se refiere a la necesidad de educar en valores en zona de pobreza, como un modo de dar la oportunidad de una "buena educación" a aquellos que no tienen acceso a ella porque el Estado no llega a hacerlo. De otro lado, porque se reconoce la existencia de "carencia de valores", reflejada en la problemática del pandillaje, la violencia, la drogadicción, embarazo precoz, robos, asaltos, entre otros. Una forma de combatir ello es formar a los niños en valores y así, contribuir con la formación de los futuros ciudadanos y ser un aporte a la sociedad.

... darle la oportunidad a la gente pobre de responder... de que ellos también, si es que se les da la posibilidad pueden responder, tal e inclusive hasta mejor, de repente, que los que tienen todas las posibilidades de poder desarrollarse educativamente y... bueno esa es nuestra tarea. Entrevista P4.txt - 5:7 (35:43)

La opción ética por los valores aparece aquí como respuesta a una realidad desprovista de valores; sin embargo, es una opción propuesta desde la promotoría religiosa que llega a la zona; y no desde los miembros de la misma comunidad local. La población se adhiere a la propuesta y se compromete con los valores que promueve.

La tercera razón es que la escuela educa en valores como una extensión de la primera formación que se da en la familia. La metáfora que recoge ello es concebir a la escuela como un "segundo hogar", como

¹⁰ Mantenemos la codificación originada por el software Atlas-ti. El software codifica cada una de las citas, señalando el número de documento, el número de cita, y la(s) línea(s) en la que aparece la cita.

¹¹ Expresiones como: "una monja nos inculca mejor los valores", "la investidura le nace ser así... de ayudar", "como son católicas se apegan a los valores" refleja que el compromiso por los valores es debido a la opción confesional del colegio.

el segundo agente socializador y, por tanto, la segunda educadora en valores. Por ello, los padres optan por el colegio —entre varias razones— porque coincide con los valores que ellos quieren para sus hijos, incluso sacrificándose. Una madre lo expresa así:

... este centro educativo está reforzando todos esos valores que nosotros tenemos. Porque yo escucho por ejemplo a personas que dicen a veces ¿no?: “[nombre de la institución] para ir a madrugar..., para hacer cola..., para estar en las actuaciones... para estar...”, o sea que lo toman como una obligación. Es algo que ellos no están adecuados a ello. Entonces simple y sencillamente no lo pones. Yo, casi a una cuadra, a media cuadra de mi casa está un colegio. Un colegio grande, hermoso, que ha sido con ayuda del gobierno ¿no?, pero o sea ¿por qué no le pongo allí a mis hijos...? Y tengo que hacer este trayecto ¿no?, ¿por qué he tenido que escoger? Justamente porque mi formación dada o recibida en mi hogar, no se adapta [al colegio estatal] ¿no? Focus group PF3.txt - 26:48 (761:780)

De ahí la importancia que otorga el colegio al trabajo conjunto con la familia promoviendo la participación y compromiso de los padres de familia en la formación de sus hijos. Así existe una co-responsabilidad de la escuela y la familia en la educación en valores.

Para referirse a la unidad en valores, los sujetos utilizan la metáfora de la familia. Metáfora que a decir de Beck (1999) es la más utilizada para definir a la escuela como comunidad. Con ella quieren resaltar las características de preocupación, de confianza, de apoyo, de protección y amistad entre todos los miembros del colegio. La metáfora de la familia alude a los lazos afectivos que se van tejiendo en la escuela, lazos que terminan imprimiendo un carácter poco formal a las relaciones que se viven al interior del colegio. Como una familia, cada miembro se identifica, se compromete y comparte la forma de educar en el colegio. Incluso se llega a afirmar que a pesar de no estar de acuerdo con algunas decisiones se aceptan por el “bien de los alumnos”; situación que revela dejar los intereses, creencias o preferencias personales por el bien de la comunidad.

(...) en otro centro educativo veo mucho los problemas (...) que tienen dentro, entonces surge esto del grupo, surge esto de que están divididos; mientras en [nombre del colegio] podemos tener muchas discrepancias, pero todos llegamos a un solo fin, a un solo objetivo ¿no?... entonces este.... no surge esto de que estamos divididos, tú por acá, yo por allá... ¡No!... si tenemos alguna duda, alguna inquietud, a lo mejor y queremos discutirlo, simplemente nos reunimos, lo discutimos, lo decimos y llegamos a un acuerdo ¿no?... Entrevista P5.txt - 6:29 (108:118)

3.2. La adhesión de los sujetos con los valores de la escuela: la mística

Un tema que es recurrente en la información presentada por los informantes es la mística¹² del colegio y de los profesores. Ella es entendida como “la esencia misma del colegio” y el compromiso asumido por los docentes. Este compromiso se demuestra en el hecho de la “entrega incondicional”, “las ganas de trabajar” y “dar más”, la disponibilidad de tiempo, la preocupación por la formación integral del alumno más allá del espacio y tiempo de la escuela. Ello es considerado un tiempo que se quita a la familia y que algunas veces no es reconocido por la sociedad o el Estado; sin embargo, a pesar de ello se vive con alegría, como algo que “nace en las personas”, porque aman su carrera, por su vocación. Estas

¹² Si recurrimos al diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, encontramos que la mística es parte de la teología que trata de la vida espiritual y contemplativa, y del conocimiento y dirección espirituales. Por otro lado, encontramos al adjetivo “místico o mística” que dice: “que incluye misterio o razón oculta. Perteneciente o relativo a la mística, que se dedica a la vida espiritual”. De esta forma, al utilizar esta metáfora se le está dando un carácter teológico y espiritual al quehacer educativo, y a las tareas que debe cumplir un docente.

cualidades definen “lo místico” de la institución, como algo extraordinario y espiritual que los distingue de otras instituciones educativas.

Yo pienso que a todos nos sentimos de alguna manera, comprometidos. Como que el personal que trabaja en [nombre de la institución], es un personal que se entrega por completo. Que deja de lado el egoísmo, que deja de lado el decir: “No me pagan por quedarme más tiempo...”. No. Es una entrega así incondicional, porque realmente amamos lo que es nuestra carrera. Entrevista P13.txt - 31:12 (106:111)

Es un compromiso que nace en las personas, por “ósmosis” se trasmite a sus miembros y llega a formar parte de la vida de las personas. Encontramos, así, un componente emocional y ético en la configuración de la mística, que va más allá de simplemente cumplir con las funciones, sino hacer “bien” el trabajo pensando en lo que es “bueno” para los alumnos. La mística puede ser esa “mentalidad colectiva” (Oldenquist, 1991 citado por Beck, 1999), en este caso de carácter espiritual, tan penetrante que hace que la gente actúe, reaccione e interactúe de un modo particular.

Este compromiso aparece como suficiente para que cada uno “haga lo que tiene que hacer” por el compromiso asumido sin necesidad de supervisiones o sanciones.

Yo he podido notar, de que muy aparte de esto que el profesor se da por entregar todo de sí, mucho más tiempo, a trabajar más horas de lo normal, se debe a la buena comunicación que existe, no hay presión, no hay presión o sea tu tienes toda la libertad para poder trabajar, poder displayarte [explayarte] sin que te presionen o a lo mejor sin que estén detrás de ti, ni nada por el estilo, simplemente a veces dirección nos pide un poco más, pero simplemente es hablando, coordinando, para qué y por qué y simplemente nosotros estamos llanos a dar sin ninguna objeción. Entrevista P5.txt - 6:15 (151:159)

3.3. El orgullo de formar parte del “mejor colegio de la zona”

Los docentes se sienten orgullosos de pertenecer a un colegio que consideran el “mejor colegio de la zona” no solo por la formación académica, sino por su centralidad en los valores y la persona del alumno, por su orden, exigencia y organización. De la misma manera, el orgullo de los padres de familia nace como sujetos que participaron en la construcción física e implementación del colegio. El aporte y el esfuerzo de la comunidad de padres por hacer de este colegio un “buen colegio” han generado lazos afectivos fuertes entre la comunidad y el colegio. El colegio es visto como propio y no como responsabilidad de la institución promotora o el Estado. En este sentido los sujetos se sienten co-pertenecientes a la comunidad educativa, por la tradición y sus historias comunes: iniciar el colegio en esteras y construirlo juntos. Los lazos son sólidos a causa de lo que han vivido juntos.

(...) Hemos hecho muchas cosas acá, me cansaría de decirlo, y eso me satisface. Yo quisiera que este colegio siga adelante, inclusive cuando esto empezó con primaria, empezamos con primaria, fue un orgullo para nosotros trabajar acá domingo a domingo. Haciendo lo imposible por quedar bien entre nosotros y quedar bien con el colegio. Entonces hemos tenido la ayuda como le digo de parte de [institución promotora] en todo sentido, en todo sentido. (...) Y como le digo, desde ahí a acá nunca me cansaré de poner a este colegio en un pedestal que se merece. (...) Focus group PF2.txt - 24:26 (287:318)

La participación de los padres de familia, se mantiene hoy en día apoyando en la implementación, mantenimiento y limpieza del colegio. Ello mantiene el sentimiento de compromiso, agradecimiento y orgullo en la construcción de un proyecto común.

3.4. Un colegio ordenado, organizado y exigente

La exigencia académica y la exigencia en la disciplina son dos de los pilares en los que se basa el colegio y que son reconocidos como valiosos en comparación con otros colegios de la zona.

- Sí, porque yo he tenido la oportunidad de entrar a otros colegios y es..., o sea... cómo enseñan, cómo son los auxiliares allá, es diferente a los de acá.

- Creo que, mejor deseáramos tener un colegio estricto a un colegio que no enseñe, ni eduque, o sea poco respetuoso hacia los alumnos y hacia nuestro centro. Focus group A5.txt - 15:14 (78:84)

Es una cultura de la exigencia estricta, donde no se pasa nada: "te corrigen hasta el punto" buscando la perfección y lo "bueno" para los alumnos. Como señala Noddings (1996) las comunidades fuertes están centradas en las normas. Y en este caso, se exige estar atento a los alumnos hasta "fuera de las paredes del colegio", mantener el orden, cumplir de las normas, dar sanciones. Todo ello es asumido como compromiso y adhesión de los adultos quienes tienen que socializar a los más jóvenes en los valores propios de la comunidad y donde la violación de una norma acordada colectivamente significa el no respeto de los valores comunes a todos los miembros de la comunidad (Durkheim 1976).

Pero, además de la exigencia y lo estricto que pueden ser, es un colegio que se mueve con los afectos. Los alumnos reconocen esta tensión entre la exigencia estricta y los afectos.

Estricta pero comprensiva, o sea, como comprendía bastante los problemas, entonces sabía comprender... Focus group A4.txt - 14:87 (1188:1190).

Lo afectivo nos remite aquí a lo planteado por Gilligan (1982) y Noddings (1996) quienes afirman que lo afectivo genera un vínculo de cuidado, solicitud, responsabilidad hacia el otro, lo que es reconocido por los alumnos: "se exige y se es estricto porque se quiere lo bueno para nosotros". De esta forma se acepta una disciplina estricta, vigilante y hasta sancionadora por los vínculos afectivos que existen y que generan como señala Etzioni (1999) la voz moral de la comunidad.

Yo creo que es un poco estricto, a veces este... cuando haces algo malo te castigan, pero o sea ¿no? uno sabe que es por el bien de uno, que dices te están castigando así o te hacen esta sanción para tu bien, para que aprendas que eso no tienes que volver a hacerlo. Entrevista A3.txt - 13:5 (37:40)

3.5. La figura de la dirección como sujeto clave en la formación de comunidad

Un elemento importante en la formación de comunidad es la figura de la dirección religiosa como aquella que ha apoyado y exigido el cumplimiento de los valores. Aunque en el momento de la investigación la dirección estaba a cargo de una profesora laica, los discursos de los sujetos entrevistados revelan la importancia de la promotoría religiosa —a través de la figura de la dirección religiosa— en la configuración de esta comunidad. La tradición de lo religioso es la que ha marcado la orientación en valores y es la que ha suscitado la identificación de los diversos miembros.

Para los diversos sujetos existe una tensión entre la dirección religiosa y la dirección laica en cuanto a la exigencia en la disciplina, la confianza establecida y la preocupación por los alumnos. Así lo relatan un grupo de padres de familia:

- Lo que pasa es que estamos acostumbrados siempre [a] ver a la madre, ¿no es cierto?

- Y como que hay más respeto hacia la persona, en cambio como que ahora dicen: "No bueno, no está la directora..."

- Y los mismos alumnos también dicen: "Oye ya no está la madre..."

- *Sí, están acostumbrados a como era la madre. La madre era muy recta, y están acostumbrados a eso*
- *Claro, la verdad es que [los] alumnos se relajan ahorita, si no está la madre*
- *La madre, a veces cuando estaba dando vueltas, estaba cuidando, ¿quién se quedaba ahí?, ¿qué está conversando?, se iba hasta afuera, a vigilar, claro pero ahora ya no.*
- *El seguimiento de la madre directora era distinto a lo que es ahora. Ella salía para estar detrás de los alumnos. Focus group PF1.txt - 23:13 (146:167)*

Se percibe a la dirección religiosa como más exigente, valorada por la actitud vigilante que ejerce hacia los niños incluso fuera del colegio. Expresiones como "no se le pasa nada ni nadie", "siempre estaba dándose su vueltecita", "está detrás de los alumnos", manifiestan la vigilancia que se practica y que en términos de Foucault (1976), refleja el poder que ejerce la dirección religiosa aunque no esté presente físicamente. Es la imagen del panóptico y del "ojo que todo lo ve". Dicha vigilancia asegura que todos hagan lo que tienen que hacer de acuerdo a lo prescrito como lo "bueno" por la comunidad. Esta vigilancia es apreciada por todos: profesores, alumnos y padres de familia quienes la aceptan y la exigen como una forma de mantener el orden y la disciplina en el colegio, y por ende, el cumplimiento de las normas y los valores.

Sin embargo, al lado de ello, encontramos también el respeto, el apoyo y la confianza que genera la presencia física de lo religioso. Los padres expresan sentirse más seguros de una educación que brinda un colegio de carácter religioso, porque valoran esa actitud vigilante y de preocupación por el desarrollo y bienestar de los alumnos, hasta incluso fuera de las paredes del colegio.

La imagen de lo religioso representado físicamente por la presencia de la dirección religiosa genera más admiración, respeto y confianza de la labor que realizan. Para el caso de nuestra realidad de coyuntura actual donde la población ya no confía en las instituciones, un colegio confesional gestionado por una congregación religiosa es percibido como más confiable, más justo y más respetable, e incluso menos corrompible y más honesto¹³. Parece ser que la sola investidura de lo religioso, por sí misma, reviste con un halo de perfección y de autoridad moral a la organización escolar.

- *Sí, se confía más en una persona de esas... [se refiere a los religiosos], porque también se ve cada caso, de cada colegio, que hasta los mismos directores aceptan por decir plata para que los niños aprueben. Aquí no [enfáticamente].*
- *Entonces hay más confianza, con una religiosa hay más confianza.*
- *Con las religiosas no..., ellas son bien diferentes. Focus group PF4.txt - 27:57 (1076:1083)*

Es además la dirección religiosa y la institución promotora las que han promovido la identificación de todos sus miembros con la institución, llegando a obtener el compromiso, la mística y un sentido de pertenencia con los ideales del colegio. Ello ha permitido, que a pesar de que no exista la dirección religiosa se mantenga la unidad de valores que los congrega como organización – comunidad. Esto es lo que Mintzberg (1992) llama la saga y la tradición como componentes para el desarrollo de la ideología de la organización. El líder carismático (en este caso representado por una dirección religiosa) ya no está

¹³ Este dato coincide con la información recogida en la Encuesta de Apoyo, opinión y mercado realizada el 8 y 9 de setiembre del 2005 sobre las instituciones más confiables en nuestro país. En ella, la Iglesia es considerada por el 69% de los encuestados en Lima Metropolitana como la institución más confiable sobre otras instituciones como los partidos políticos, el gobierno, los municipios o la empresa.

físicamente presente, pero existe una misión —y que aquí es la mística— con la que todos se comprometen.

3.6. Estrategias para lograr el sentido de pertenencia y la identificación con la institución

Además de la figura religiosa y de la mística de los profesores podemos reconocer otros aspectos que han ido forjado el sentido de pertenencia, identificación y adhesión con los valores de la escuela¹⁴. En primer lugar, está la selección de los que formarán parte de la institución educativa; en segundo lugar, la formación o capacitación de los integrantes de la comunidad, y por último el ambiente de confianza, amistad y trabajo en equipo.

Un elemento clave para lograr la identificación de todos los miembros de institución por los valores de la comunidad es la selección de los sujetos que formarán parte de la comunidad. Los colegios que pertenecen a la institución promotora religiosa, por el convenio que tienen con el Ministerio de Educación siempre han tenido la posibilidad de seleccionar al personal docente que formará parte del colegio. Ello les ha permitido evaluar y seleccionar a su personal priorizando aspectos metodológicos en el manejo del grupo y, especialmente su dedicación con la formación integral del alumno.

Por otro lado, es interesante notar que algunos de los profesores han sido ex – alumnos de los colegios de la institución promotora lo que genera una particular adhesión a los valores del colegio. En estos casos el sentido de pertenencia a la “familia” del colegio es más fuerte por la historia personal y los vínculos afectivos de los profesores formados ya en su calidad de ex - alumnos del colegio.

En este proceso de identificación encontramos una situación interesante: la auto-expulsión de los sujetos que no se sienten identificados con las exigencias del colegio. El compromiso, la mística, la exigencia en la disciplina, las normas y los valores y la preocupación por la formación del alumno generan que algunos docentes “no lleguen a integrarse” o que les parezca excesivo el trabajo, retirándose del colegio por propia voluntad.

O sea es la institución en sí y el ambiente mismo también porque llega y se integra, se empapa de lo que ve aquí. Hay personas que han llegado y no se han identificado, entonces se han ido... no... porque como decían: “yo en mi colegio no hago nada, falto” o cosas así... ¿no?... en cambio aquí no. Entrevista P1.txt - 1:124 (193:197)

De esta forma estamos frente a una comunidad de valores que no selecciona directamente a sus miembros, sino que una vez dentro, se pasa por un proceso de selección espontánea. La exigencia, la vigilancia y el compromiso asumido son los mecanismos que funcionan como reguladores de la selección de los sujetos que formarán parte de la comunidad.

Un segundo elemento clave en la identificación de los miembros de la comunidad son los mecanismos de formación o capacitación. El colegio y la institución promotora realizan acciones de formación a sus docentes y padres de familia para darles a conocer la orientación valorativa del colegio; así mismo los capacita en temas pedagógicos y en temas, que podríamos llamar espirituales o religiosos, a través de los retiros espirituales o jornadas de reflexión, dada la naturaleza confesional del centro. Existe una clara

¹⁴ Para referirse a la identificación de los miembros se utiliza términos como “se **acoplan** al modo de trabajo”, “tenemos que **adaptarnos** a esta forma de vivir”, “se **empapa** de lo que ve aquí”, “los profesores se **amoldan**”, “se va **contagiando** y entra al ritmo”, “**encaja** en el trabajo”, “lo tenemos tan **metido**”.

preocupación por incluir a sus miembros en la comunidad de valores. Ello es particularmente importante en el caso de los profesores que recién ingresan a laborar en el colegio o de los padres de familia de los primeros grados, más aún cuando se percibe “otras experiencias” como muy diferentes a la vivida en este colegio.

Finalmente, otro elemento importante que ha ayudado a la identificación de los miembros del colegio, es el ambiente de amistad, camaradería y trabajo en equipo que se observa. Los docentes se sienten bien trabajando ahí: son escuchados, trabajan en equipo, se sienten acogidos, comparten sus aprendizajes. Las actividades, además son el espacio físico para interactuar, para integrarse, para coordinar, para festejar, para celebrar, para reencontrarse, para compartir. No sienten un ambiente individualista o competitivo donde cada cual busca sobresalir. Nuevamente, el componente emocional y los lazos afectivos surgen como elementos importantes en la identificación de los miembros con el colegio (Noddings, 1996). Estos vínculos afectivos, junto con la actitud vigilante son los que ayudan a generar la “voz moral” (Etzioni, 1999) de la comunidad.

3.7. El poder de la ideología y de los afectos

Encontramos que en esta escuela los agentes de influencia y que tienen poder en la organización son justamente aquellos que representan la figura moral del colegio, en este caso la dirección religiosa.

Me parece que es por la institución que está dirigida por religiosas... Bueno eso no significa pues, que los laicos no tengan la capacidad organizativa como para llevar a cabo esto... no... sino que los religiosos son muy respetuosos y respetados... ¿no? La gente común y corriente como nosotros, cuando ve un religioso ... bueno pues, el simple hecho de saber que es... que pertenece al clero, ya (...) tiene un paradigma, (...) hay que ir con bastante respeto, sin levantar la voz o cuando me voy a dirigir a esa persona previamente tengo que saludar ¿no? ... y eso ha conllevado pues a que también nosotros, que si bien es cierto no somos religiosos, pero también se nos vea desde ese punto de vista de respeto ¿no? Creo básicamente, es eso, el hecho de que la dirección esté llevada por manos religiosas tiene mucho que ver, me parece. Entrevista P4.txt - 5:12 (85:97)

Si bien, como ya hemos señalado, en el momento de la recolección de los datos la dirección era asumida por una laica, los diversos sujetos del colegio se refieren a la dirección religiosa como la figura de autoridad. Hay un poder formal asumido por la dirección —en este momento laica—, pues es ella en última instancia quien toma las decisiones; sin embargo, también observamos el poder de lo “religioso” como ideología (Mintzberg, 1992) representado en la “madre directora”.

Tal es el poder de la imagen de lo religioso en el colegio, que los sujetos expresan su temor a que el colegio sea más “relajado” sin la “madre directora” o se convierta en un colegio estatal, con la carga negativa que los colegios estatales tienen. Así lo expresan, por ejemplo las familias:

(...) yo tengo (...) aunque usted no lo crea, tengo 36 años en el colegio y siento que la mayoría de los padres de familia se han acostumbrado a ver la presencia de una monja, la directora. Entonces eso creo que es el motivo ahora de que se está sintiendo que los padres de familia se están llevando a sus hijos a otros colegios. Así que ellos piensan que se está convirtiendo como si fuera un colegio estatal. Eso es lo que están sintiendo. Focus group PF1.txt - 23:8 (81:89)

Ello estaría evidenciando el poder que se le está otorgando a lo religioso como elemento integrador de la comunidad de valores. Los valores los unen como comunidad, pero no basta con la expresión de ellos, sino con la presencia de una figura que los represente.

Al aceptar la figura religiosa y lo religioso como ideología, no se dan luchas de poder al interior del colegio¹⁵. No encontramos grupos de poder enfrentados. Al contrario se asumen como un grupo muy integrado, sin grandes conflictos, porque todos tienen un mismo fin: la formación integral de los alumnos. Aunque se reconoce que puede haber conflictos, estos no determinan ni influyen en la marcha del colegio.

Sin luchas de poder explícitas reconocemos, entonces, un poder centralizado en la ideología (Mintzberg, 1992) y en los lazos afectivos (Noddings, 1996). Podemos caracterizar a un poder que se vale de las reglas, las normas, la obediencia y los afectos para ejercer influencia.

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La información que hemos presentado permite caracterizar los rasgos de una escuela percibida por las familias y la comunidad como una de las mejores de la zona y que tiene mejores resultados en las pruebas de rendimiento escolar en comparación con otras escuelas estatales de Lima Metropolitana (Alcazar y Cieza, 2004). En ese sentido, lo que aquí hemos encontrado ayuda a profundizar en la idea de comunidad de valores vinculada con la identificación y compromiso de los diversos sujetos, la figura de la dirección y el clima familiar y afectivo que se vive. Ellos aparecen en la literatura como factores asociados a las escuelas eficaces (Murillo, 2007).

Si bien el carácter confesional de la escuela lo hace particular y poco generalizable a la escuela pública laica, reconocemos algunos elementos que pueden ser considerados importantes en la construcción de comunidades, pero que a su vez resultan problemáticos desde una perspectiva liberal: neutra en relación a la "vida buena" y que valora la autonomía y libertad del sujeto para decidir sobre lo bueno y valioso para cada uno; y desde una perspectiva democrática deliberativa donde la deliberación y el acuerdo son los elementos integradores de los valores.

En primer lugar, está la adhesión de los miembros por los valores de la escuela. En este caso hemos encontrado un discurso compartido por los sujetos en torno a las finalidades valorativas. Los sujetos se identifican y comprometen con los valores hasta en su propia vida. Por tanto, no se trata de una mera aceptación de unos valores como se aceptan unas funciones o atributos, sino que involucra un sentido de identidad con los valores y la comunidad que los promueve, y por ende, un sentido de pertenencia frente a la comunidad (Sandel, 1998), lo que comprende la búsqueda del bien común. Con ello queremos decir que en esta comunidad, los valores no se negocian ni se aceptan de modo contractual ni se trata de una unidad lograda a través de una aceptación estratégica de los valores; es decir, que ellos se aceptan para mantener la integración sin perder los propios intereses (Crozier y Freidberg, 1977) ni la propia identidad¹⁶.

La adhesión a los valores en una comunidad limita los intereses particulares de la persona. En una comunidad se aceptan las condiciones o restricciones para pertenecer a ella. En ese sentido, no es asumir

¹⁵ En el caso estudiado no se ha observado ni explicitado luchas de poder. Situación que es muy diferente a lo planteado por Beck (1999) quien recogiendo diferentes investigaciones señala que "The reality that power structures, conflict, and struggle exist even in communities that embrace egalitarian values is evident in several case studies of educational communities." (Beck, 1999: 29)

¹⁶ Situación que sí observamos en otro caso estudiado donde los sujetos expresan unidad con los valores asumidos por la escuela, pero por intereses instrumentales, como por ejemplo, mantener su puesto de trabajo, hacer frente a la competitividad o preparar para el ingreso a la Universidad.

unos objetivos o una misión, es adherirse a unos valores, cuestión que algunos sujetos no aceptan. La evidencia de ello es cuando encontramos que las exigencias de la comunidad para pertenecer a ella no son aceptadas por algunos sujetos quienes terminan retirándose de la escuela por propia voluntad.

Este rasgo de una comunidad de valores resulta problemático en varios sentidos. ¿Cuáles son esos valores que la escuela pública promueve? y ¿podemos exigir en la escuela pública que todos sus miembros se adhieran a los valores propuestos sin ser excluyente? De otro lado, si pensamos en la formación de comunidades democráticas la unidad en torno a los valores se construye desde la discusión, la negociación, la argumentación y el acuerdo y no desde la adhesión a los valores considerados lo bueno por la comunidad. Esta tensión exige ahondar en la idea de misión y compromiso de los sujetos como factor de éxito: ¿es el compromiso por los valores (compromiso ético) o el compromiso profesional lo que afecta el rendimiento de la escuela?, ¿es la unidad de valores por adhesión, por estrategia o por acuerdo lo que hace la diferencia en las escuelas?

En segundo lugar está la necesidad de una figura que articule el discurso de los valores en la escuela. En la literatura sobre las organizaciones educativas se reconoce la figura del director como clave para el funcionamiento y éxito de la escuela¹⁷. Sin embargo, encontramos que la figura del director va más allá del cumplimiento de unas tareas administrativas o pedagógicas. La formación de una comunidad de valores necesita de un sujeto a quien Beck y Foster (1999) llaman "value articulators". El director representa los valores de la escuela y motiva, promueve, "vigila" y exige su cumplimiento. La necesidad de un sujeto o sujetos que articulen los valores nos demuestra que la escuela requiere la presencia física de alguien, y que no bastaría solo con la ideología (Mintzberg, 1990). Consideramos que la no presencia de un sujeto o sujetos que articulen los valores de la escuela, puede generar la fragmentación donde cada aula trabajaría de acuerdo a lo que el docente considere "lo bueno" para sus alumnos, con la consiguiente imagen de anomia, desorden y división.

Sin embargo, el riesgo de la centralidad de la figura de la dirección como representante de los valores de la escuela es que puede impedir legitimar el acuerdo o negociación como medio de integración de los valores. Una escuela democrática supondría dejar de lado la figura de un sujeto articulador de valores y la definición a priori de unos valores para dar paso al acuerdo, el diálogo y la discusión. Ello, nuevamente lleva a preguntarnos si la figura de la dirección como factor de éxito en la escuela se vincula solo con su eficacia administrativa o liderazgo pedagógico (Murillo, 2007) o hay rasgos éticos que lo definen desde la perspectiva de comunidad de valores.

Y finalmente, en tercer lugar hay que resaltar la importancia del clima familiar y los afectos en el desarrollo de la escuela comunidad. La escuela se organiza alrededor de lo mejor para el alumno asumiendo una actitud de exigencia y vigilancia permanente dentro y fuera del colegio como extensión de la tarea de la familia. De esta forma el alumno es el centro del quehacer educativo. La socialización en valores de la escuela es entendida aquí como responsabilidad por lo que hace el alumno con su vida—incluso privada— en cuanto miembro de una comunidad. La metáfora de la escuela como familia o segundo hogar da cuenta de los lazos de cuidado y atención a las necesidades de los niños y niñas (Noddings, 1996). La preocupación y formación en valores es un modo de contrarrestar los efectos de un

¹⁷ Por ejemplo se puede revisar el monográfico: Dirección escolar: factor de eficacia y de cambio. Vol. 4 N°4e de la Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación.

contexto social problemático, evitando así —o podemos decir protegiendo— que los alumnos se involucren en aquello considerado “no bueno” para la comunidad.

El clima afectivo de la escuela y las relaciones de apoyo, cuidado y preocupación por el alumno —rasgos importantes de una escuela comunidad de valores— los encontramos también en la bibliografía sobre escuelas eficaces vinculados especialmente a los aprendizajes cognitivos; sin embargo, los lazos afectivos, emocionales y morales que se desarrollan entre los miembros de la comunidad generan además un sentido de mayor pertenencia y adhesión a los valores.

Hasta aquí hemos podido presentar algunos de los rasgos que caracterizan a la escuela que se organiza como una comunidad de valores. Como señalamos en la introducción de este trabajo, esperamos que hayamos contribuido con otras perspectivas de análisis para comprender cómo se configura una organización escolar alrededor de sus valores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcázar, L. y Cieza, N. (2004). *Hacia una mejor gestión de los centros educativos en el Perú: el caso de Fe y Alegría. Informe Final*. Lima: Instituto Apoyo y Consorcio de Investigación económico y social.
- Ansión, J. e Iguñiz, J. (coord.) (2004). *Desarrollo Humano: entre el mundo rural y urbano*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú y Federación Internacional de Universidades Católicas – FIUC.
- Ansión, J. y otros (1998). *Educación: la mejor herencia. Decisiones educativas y expectativas de los padres de familia. Una aproximación empírica*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Beck, L. (1999). Metaphors of educational community: an analysis of the images the reflect and influence scholarship and practice. *Educational Administration Quarterly*, 35, pp. 13-45.
- Beck, L y Foster, W. (1999). Administration and community: considering challenges, exploring possibilities. En Murphy, J. And Seashore, L. Eds. *Handbook of research on educational administration. Project of the American Educational research association* (pp. 337-358). San Francisco: Jossey Bass. .
- Bell, D. (1993). *Communitarianism and its critics*. Oxford: Clarendon press.
- Berten, A.; Da Silveira, P. et Pourtois, H. (1997) *Libéraux et communautariens*. Paris: PUF.
- Blais, M.-C.; Gauchet, M. y Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*. Paris: Bayard.
- Callan, E. y White, J. (2003). Liberalism and communitarianism. En Blake, N.; Smeyers, P.; Smith, R. And Standish, P. (eds). *Philosophy of education* (pp. 95-109). London: Blackwell publishers.
- Cortes, F. y Monsalve, A. (Eds.) (1996). *Liberalismo y comunitarismo. Derechos Humanos y Democracia*. Valencia: Edición Alfons el magnanim.
- Cortina, A. y Martinez, E. (2001). *Ética*. Madrid: Ediciones Akal.
- Crozier, M. et Friedberg, F. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris: Editions du Seuil.
- Díaz Bazo, C. (2007). *La dimensión ética de la organización escolar. Un estudio semi-inductivo en tres colegios de Lima Metropolitana*. Tesis para optar el grado de Doctor en Ciencias de la educación en la Universidad Católica de Lovaina – Bélgica.

- Díaz Bazo, C. (2005). La organización escolar: ¿burocracia o comunidad? Reflexiones desde una mirada ética. *Educación, XIV*(26), pp. 43-58.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: editorial Sígueme.
- Etzioni, A. (1999). *La nueva regla de oro. Comunidad y moralidad en una sociedad democrática*. Barcelona: Paidós.
- Etzeberria, X. (2002). *Ética de las profesiones*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Forquin, J-C. (2003). La critique communautarienne du libéralisme politique et ses implications possibles pour l'éducation. *Revue Française de Pédagogie, 143*, pp. 113-139.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Furman, G. (1998). Postmodernism and community in schools: Unraveling the paradox. *Educational Administration Quarterly, 34*(3), 298 – 328.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Greenfield, T. (1980). The man who comes back through the door in the wall : discovering truth, discovering self, discovering organizations. *Educational Administration Quarterly, 16*(3), pp. 26-59.
- Gutmann, A. (1993). Educación no democrática. En Rosenblum, N. (dir.) *El liberalismo y la vida moral* (pp. 81-98). Buenos Aires: Ediciones Nueva visión.
- Gutmann, A. (1987). *Educación democrática*. México: ediciones Prisma.
- Habermas, J. (1991). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Traducción de Ramón García Cotarelo. Barcelona: Ediciones Península.
- Henriot - Van Zaten, A. (1990). Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. En Varios. *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches*. Paris : L'Harmattan
- Huberman, M. y Miles, M. (1991). Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles : De Boeck Université.
- Jonathan, R. (1997). Liberalism and education. *Journal of Philosophy of Education. 31*(1), pp. 181-216.
- MacIntyre, A (2001). *Tras la virtud*. Barcelona: crítica.
- Milley, P. (2002). Imagining good organizations. Moral orders or moral communities?. *Educational Management and Administration, 30*(1), pp. 47 – 64.
- Mintzberg, H. (1992). *El poder en la organización*. Barcelona: editorial Ariel.
- Murillo, J. et al. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Mulhall, S. and Swift, S. (1992). *Liberals & communitarians*. UK: Blackwell.
- Noddings, N. (1996). On Community. *Educational Theory, 46*(3), pp. 245-267
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Samier, E. (2002). Managerial rationalisation and the ethical disenchantment of education. A Weberian perspective on moral theory in modern educational organisations. *Journal of Educational Administration, 40*(6), pp. 589-603.
- Sandel, M. (1998). *Le libéralisme et les limites de la justice*. Paris: Seuil.

- Sergiovanni, T. (1994). Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory. *Educational Administration Quarterly*, 30(2), pp. 214-226.
- Starrat, R. (1991). Building an ethical school: a theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), pp. 185-202.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research. Grounded Theory procedures and techniques. California: Sage Publications.
- Strike, K. (1999). Can schools be communities? The tension between shared values and inclusion. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), pp. 46-70
- Strike, K. (2000a). Liberalism, communitarianism and the space between: in praise of kindness. *Journal of Moral Education*, 29(2), pp. 133-147.
- Strike, K. (2000b). Schools as communities: four metaphors; three models, and a dilemma or two. *Journal of Philosophie of Education*, 34(4), pp. 617-641.
- Strike, K. (2003). Toward a liberal conception of school communities. Community and the autonomy argument. *Theory and Research in Education*, 1(2), pp. 171-193.
- Strike, K. (2004). Community, the missing element of school reform: why schools should be more like congregations than banks. *American Journal of Education*, 110(3), pp. 215-232.
- Taylor, Ch. (1997). Quiproquos et malentendus: le débat communautariens-libéraux. En: Berten, A. ; Da Silveira, P. et Pourtois, H. *Libéraux et communautariens* (pp. 87-120). Paris : PUF.
- Tonnies, F. (1977). *Communauté et société. Catégories fondamentales de la sociologie pure*. Paris: Retz-C.E.P.L.
- Walzer, M. (1993). *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- White, J. (2003). Five critical stances towards liberal philosophy of education in Britain. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), pp. 147-161.

ISSN: 1696-4713



LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR EN LA FORMACIÓN VALORAL: UN CASO

Miguel Bazdresch Parada

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art3.pdf>



1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA ESTUDIADO Y OBJETIVOS

La escuela, desde su fundación, ha tenido la función de formar a los educandos. Este verbo se refiere a la tarea de acompañar y suscitar la forja del carácter de la persona de los alumnos. Esta intención no por aceptada y común tiene una definición fácil pues los límites de tal formación son inciertos. Las personas gozamos de motivos, deseos e impulsos cuyo desarrollo en la vida cotidiana puede suscitar conflictos o dilemas ante los cuales se ha de tomar una decisión mediante la cual se pueda encauzar, quizá resolver, ese dilema o ese conflicto. La formación alude a la tarea personal de reconocer primero la realidad de la existencia subjetiva de tales motivos, deseos e impulsos, luego reconocer la trayectoria que recorren en nosotros y, finalmente, la orientación de las decisiones ante los conflictos que enfrentan a los motivos, orientadores de las decisiones, con las realidades concretas. Además, alude a las relaciones de tal realidad subjetiva con los diversos aspectos y los múltiples materiales del mundo objetivo o externo a la persona, incluidas las otras personas; y, finalmente alude a cómo construimos y detectamos un sentido en las consecuencias personales y sociales de las decisiones tomadas para atender esos conflictos y dilemas y, sobre todo, para hacernos cargo de tales decisiones y consecuencias. Y todo eso en compañía de otros que llamamos formadores.

El sólo enunciado anterior justifica la dificultad de formular una definición de formación que no sea narrativa o descriptiva pues esta tarea está hecha, tanto en el formador como en el formado, de suscitar la conciencia y posterior explicación de límites, orientaciones, posibilidades y criterios de actuación implícitos, desde el momento de reconocer la propia dinámica humana personal hasta la aceptación de las consecuencias.

Esa tarea de formar ha tenido en la historia de la educación, en concreto en la historia de la escuela, diversas maneras de desarrollarse. Se pueden resumir, idealmente, en dos. Una, aprovecha la vida cotidiana escolar. La definición *a priori* de la disciplina física y mental requerida para realizar las actividades y atender las prescripciones propias de la escuela. Por ejemplo, el horario fijo y universal, el silencio impuesto para escuchar al profesor, la obediencia a las tareas e instrucciones prescritos en normas de disciplina, contenidos, tiempos y espacios asignados para las actividades, los comportamientos específicos prescritos para cada actor escolar y, sobre todo los sucesos espontáneos y emergentes que se suscitan en el día a día del aula, el patio y la escuela misma, constituye la vida cotidiana de la escuela. En medio de ésta. Incluso en el transcurrir de las lecciones o de las actividades académicas aparecen con frecuencia manifestaciones del carácter de cada sujeto, alumno o profesor, sea en forma de oposición, de apego irrestricto o aun de burla irreverente a las prescripciones. Esos son los momentos que permiten a los educadores intervenir para enseñar - formar - a los educandos acerca de cómo controlar y manejar de forma debida, ortodoxa, tales manifestaciones y por tanto, (se asume) el alumno aprenderá a conocer y luego a vivir con su propio carácter. Se puede decir que esta forma usa las oportunidades vivenciales como detonador y escenario para propiciar la forja aludida.

Otra manera ha sido la dedicación de un tiempo y unas actividades especiales para instruir a los alumnos, de diversas maneras, en cómo han de proceder para tratar con los sucesos que su carácter subjetivo les provoca. Se les hace saber las normas acerca de lo que es correcto y lo que no, los buenos criterios para decidir, las formas aceptadas para practicar y comportarse en el mundo externo a la escuela, en fin, lo que vale y lo que no. Se definen clases de contenidos y temas para enseñarlos en las diferentes edades de los educandos y también se definen materiales y situaciones adecuadas a cada edad. Esta es una forma que segmenta lo que se quiere enseñar, la cual se aprovecha del diseño curricular de la enseñanza basado en asignaturas para incorporar y ofrecer los contenidos, instrucciones y prescripciones necesarias

para la "formación" en una de esas asignaturas. Se espera que si los alumnos escuchan (y realizan los actos solicitados por profesor), aprenderán y pondrán en práctica, llegado el momento, las enseñanzas acerca del carácter.

La descripción de las dos formas es ideal. En la realidad suelen presentarse en la escuela en combinaciones con énfasis hacia una u otra forma según los supuestos e ideas a las que se asocia el personal de los centros escolares o las prescripciones de las autoridades educativas. De cualquier forma que se efectúe, lo incierto de la "formación" y sus resultados suelen suscitar en educadores y responsables de la educación escolar la pregunta por la "mejor" forma de atender con éxito esa función de forjar el carácter de los educandos, sobretodo de los niños y los jóvenes que participan en la educación básica.

La política educativa mexicana se ha inclinado en los años recientes hacia la forma de asignatura. Ha diseñado programas y materiales para al "formación cívica y ética" de los alumnos de educación básica y ha capacitado a los docentes para ofrecer la asignatura. Un recuento formal de propuestas y posibilidades de algunos de los programas oficiales se puede consultar en Latapí (2003)

Esta política y sus aplicaciones a sugerido a los estudiosos de la educación a preguntarse por la eficacia escolar de los programas de "formación cívica y ética", es decir, se preguntan: ¿Es eficaz la formación en valores? La búsqueda de respuestas ha dado lugar a diferentes estudios y trabajos, por ejemplo, entre otros, los de García Salord y Vanella (1992), Fierro y Carbajal (2003) y Barba (1997) los cuales se enfocan al análisis, con diversos marcos conceptuales, de los resultados y su relación con las prácticas docentes y de gestión en las escuelas. Estos estudios tienen en común el interés de verificar los sucesos tal como ocurren en las escuelas y las aulas y utilizan diversos acercamientos teóricos para sustentar el análisis de lo encontrado en las prácticas.

Así, la pregunta por la eficacia de la formación adquiere profundidad y surgen nuevas preguntas. Por ejemplo, ¿A qué se refiere la eficacia? ¿Al aprendizaje de los contenidos? ¿Se puede esperar alumnos con conductas informadas una vez que lograr aprendizajes para hacer juicios, en especial juicios morales? ¿Cómo se puede enseñar a juzgar y luego actuar en consecuencia? ¿Cuál es el alcance de la "formación" escolar: La escuela pone una parte de las bases intelectuales y afectivas necesarias y otras instituciones ponen otra parte? Es decir, en la formación en valores es difícil definir un alcance específico pues se apuesta a una esperanza no controlable por la escuela o el docente: un comportamiento congruente con los supuestos o las creencias en las que se basa el tipo de sociedad que decimos querer.

Tal esperanza no se puede "programar" o razonar desde una racionalidad "técnica". Se trata de una expectativa de conseguir expresiones del ser humano educado surgidas de sus convicciones y de sus posibilidades, así como de sus aprendizajes; es decir, de un carácter "forjado". Esto no se consigue de una vez y para siempre. Las expresiones del carácter están en constante reformulación como fruto de la intersubjetividad a la cual se ve sometida la persona en un medio social particular y concreto, el cual dispone normas, prescripciones explícitas e implícitas, lo cual exige una permanente negociación de sus actos con otras personas o instituciones incluso. De tal modo la pregunta por la eficacia se vuelve compleja, pues "pregunta" por elementos de complejidad extrema no siempre observables de manera práctica.

Ante esta complejidad conviene revisar otras posibles direcciones de búsqueda para responder por la eficacia. Una de éstas, la cual exploramos en estas notas, es utilizar a manera de "puente" la idea, y la realidad, de la convivencia. La convivencia no es otra cosa que esa trama que se forja con las relaciones

entre las personas y los elementos del medio social que permiten que la vida social se efectúe. En el caso del medio escolar se puede plantear la hipótesis de que tal trama se constituye de manera importante con los mismos elementos propios de la "formación".

La hipótesis concreta se formula con la siguiente secuencia de afirmaciones o supuestos que la explicitan:

- En el contexto y el marco institucional (la organización, la opción pedagógica, la gestión educativa) de la escuela hay aspectos cuya operación incide en la convivencia de los actores en la escuela.
- La convivencia está formada por una trama de relaciones personales y sociales de los actores educativos que constituye la cotidianeidad de la escuela.
- Las relaciones personales y sociales concretas y observables, que constituyen la convivencia escolar, provienen, al menos parcialmente, de los valores que se propone "formar" la escuela.
- Observar la convivencia escolar permite identificar los valores de los actores educativos.
- Los valores identificados en la convivencia pueden validar las pretensiones de la "formación" en y por la escuela.

Con tal hipótesis, la eficacia de la formación en valores se presume visible en las características de la convivencia escolar. Por ejemplo, un modo de convivencia escolar formada por relaciones entre los actores educativos tal que estimule las conductas y actitudes congruentes con los valores que se desea propicie la escuela, revelará, según se verifique en la observación, la apropiación o no de esos valores por parte de los actores educativos. De otra parte, una convivencia escolar con rasgos de violencia o agresividad, por ejemplo, revelará una formación en valores de solidaridad y respeto aun por constituirse o en estadios primerizos.

Con base en estos supuestos la pregunta guía que se planteó fue: ¿Cuáles son las características de la convivencia en la escuela? Y obtenidas las respuestas acerca de las tales características de la convivencia, se puede profundizar en la pregunta e inferir acerca de: ¿Qué valores se han formado en los actores educativos? Transitar de unas características observables hacia la afirmación de la existencia o no de la formación en ciertos valores supone hacer un proceso de análisis de las relaciones sociales y personales observadas en la vida cotidiana de la escuela e inferir si lo observado constituye evidencia de tal o cual valor. Los estudios de la vida cotidiana ayudan para fundar esta posibilidad, por ejemplo Goffman (1981)

El estudio del que se da cuenta en estas notas intenta explorar en el caso de una escuela concreta la hipótesis antedicha y realizar el recorrido desde la convivencia hasta la eficacia escolar en la formación de valores. Los materiales usados para componer las notas que siguen provienen de una indagación de tipo cualitativo en una escuela primaria. Se trata según ya se dijo de un estudio de caso. El objetivo del estudio fue de índole exploratoria: identificar aquellos factores y condiciones de la estructura escolar que se revelan influyentes en la convivencia de los actores educativos de la escuela en estudio.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

No existe disponible una teoría de la convivencia escolar como tal. Existen estudios del tema desde marcos conceptuales de diversa índole, muchos de ellos relacionados la educación moral. Sin embargo,

para el estudio en el cual se basan las notas aquí expuestas, se optó por apartarse un poco de la tradición de esa fuente y aceptar la convivencia como un concepto descriptivo según propone Ianni (2002:2):

“ ... esa red de vínculos interpersonales que denominamos CONVIVENCIA deben construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada día, según determinados valores. ”

La educación moral, recientemente nombrada “formación en valores”, es una cuestión referida al proceso de aprendizaje de los principios orientadores de las relaciones entre los seres humanos y con base en los cuales se validan y prescriben determinados comportamientos sociales. La cuestión ha sido estudiada en todos los tiempos por filósofos, educadores y científicos sociales, de diversas maneras y desde diversos supuestos filosóficos. Las tradiciones fuertes del pensamiento tal como la aristotélica o la kantiana en los siglos recientes han orientado múltiples estudios, reflexiones y propuestas, por ejemplo, la propuesta del Juicio Moral de Kohlberg (Kohlberg, 1997) También la tradición de la socialización venida sobretudo de Durkheim (Durkheim, 2000) es fuente de fructíferos análisis de la cuestión desde el marco de los “hechos sociales”. Asimismo la tradición psicológica, en especial la corriente sociocultural inaugurada por los trabajos de Lev Vygostky y sus derivados en el estudio del desarrollo cognoscitivo han inspirado diversas propuestas de formación en valores. Además, el pensamiento de filosofía política y del derecho tienen en el aporte de los derechos humanos universales una contribución a la formación en valores que ha fructificado en múltiples programas concretos a lo largo de varios países, en diversas y valiosas vertientes tales como la educación en la cultura de paz, de ciudadanos, y en la resolución pacífica de conflictos. (Martínez de M., 1999)

Existe pues una amplia oferta teórica para fundamentar el estudio de la formación en valores. Algunas de esas teorías se han utilizado para estudiar y explicar la violencia y el acoso escolar (INEE 2007. Los estudios de convivencia escolar con frecuencia se asocian a esas referencias a modo de contraposición. Oponen a la violencia escolar la convivencia, que asumen se consigue con la “formación en valores” pues el punto de partida para explicar la violencia es precisamente una “ausencia de valores” en los educandos. El estudio de caso cuyos materiales sirven para este documento se aparta un poco de esa contraposición y de los supuestos teóricos que la sustentan.

Los supuestos surgidos para atender la preocupación por el fenómeno de la violencia y el acoso escolar asumen con frecuencia que la escuela es responsable de construir y también vigilar (incluso controlar) las relaciones personales y sociales entre los actores que en ella confluyen, pues de las características de tales relaciones se derivan unas u otras consecuencias en la vida social. El fundamento de esta asignación radica en un supuesto que afirme la relación pedagógica escolar como el modelo que dibuja la mejor relación social. De ahí que se afirme que buenas relaciones pedagógicas modelaran buenas relaciones sociales. Y si en la escuela se producen relaciones interpersonales tensas, conflictivas o violentas, es conveniente atenderlas con acciones remediales primero de una cierta pedagogía desatenta de normas y valores y luego con acciones de consejería y de acompañamiento afectivo en la escuela, tanto al educando como a su familia, a fin de recuperar en la escuela misma lo que aparece deficiente en los comportamientos sociales de los escolares, dentro y fuera del espacio institucional. Esa deficiencia se asume como efectos psicosociales en los actores educativos causados por las tensiones vividas en una familia y en una sociedad compleja, también violenta y en crisis recurrente. (Ianni, 2002)

Sin embargo, este enfoque psicopedagógico de índole deductiva puede olvidar el aporte de la cotidianeidad escolar. Esa parte de la vida en la escuela que, entre otros elementos, se constituye por la rutina y sus (frecuentes) excepciones, las prácticas realmente existentes, la vida en el patio y en los intercambios entre escuela y la vida exterior. Por eso el enfoque antes citado puede complementarse con

una teoría de la socialización que no pone el acento en las relaciones pedagógicas en cuanto tales sino en los vínculos entre los actores generados por el trato y el intercambio social. Se asume así que según sean estos vínculos será la relación pedagógica. La violencia o la tensión escolar en este enfoque se explica, no por relaciones pedagógicas deficientes, sino por una cotidianeidad, incluida la del aula por supuesto, con características tales como prescriptiva, vertical, centrada en el control de la conducta, castigadora de preguntas y sorda a la palabra de los demás, especialmente la de los educandos. Es decir, con el complemento de esta variante se asume que la convivencia (en cuanto resume las acciones de socialización) será el pedagogo real; que según sean las notas particulares que la construyan en la vida cotidiana escolar se enseña (y se aprenden o no) ciertos constitutivos morales de las relaciones personales y sociales.

La definición de socialización sigue en disputa entre los estudiosos. Sin embargo, la mayoría de ellos acepta tres notas constitutivas de este proceso característico que sucede a lo largo de la vida. La primera nota es el aprendizaje de las prescripciones del rol en virtud de las cuales el individuo es plasmado como ser social capaz de pensar y actuar de conformidad con los valores y las normas dominantes en la sociedad de que forma parte. La segunda afirma la socialización como el proceso de reducción del amplísimo conjunto de posibilidades que tiene un individuo al nacer, a un conjunto restringido congruente con los códigos morales de la sociedad o grupo del que forma parte. Y la tercera nota se refiere a la socialización como el proceso que permite, por oposición, desarrollar la capacidad de generar un modelo propio de comportamiento, autónomo, flexible, no ligado a las despectivas, una vez conocido y criticado el comportamiento socialmente aceptado (Gallino 1995:799). Así mismo coinciden en aceptar que el proceso, cualquiera que sea la nota de que se trate se produce en la interacción social del individuo con los miembros, los grupos y las colectividades y organizaciones con las cuales se enfrenta todos los días. Así, se puede aceptar que, en síntesis apretada, socialización es, mediante interacción e intercambio con otros con quienes se vive, aprender lo social, aceptar los límites y conseguir autonomía.

La socialización produce un entramado de relaciones que en la medida que se comparten, sea en el tiempo, en el espacio o en la índole de las relaciones mismas suscita convivencia. Y si se constriñe la mirada a la escuela podemos definirla. Asumimos, así, la definición de convivencia escolar que propone Ianni (2002:1), a saber:

“Los intercambios entre todos los actores de la institución (alumnos, docentes y padres) que comparten la actividad en la escuela y que conforman esa red de vínculos interpersonales (...) que deben construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada día, según determinados valores.”

Vista la convivencia desde los hechos socializadores que suceden en la escuela y su tratamiento cotidiano, se sustenta que son los constitutivos de esos hechos, según son percibidos y significados por los actores educativos, y los vínculos interpersonales y colectivos que generen entre sí, los que resulten o no en “formadores” de valores y principios. Se funda así la hipótesis establecida en el capítulo primero:

- Las relaciones escolares son una suerte de proceso de socialización.
- Ese proceso se constituye mediante los intercambios entre sujetos y la interacción de los mismos, individual o grupalmente, con el entorno social de la escuela (familia, instituciones)
- Tales intercambios e interacciones compartidos producen aprendizajes sobre el significado y la operación cotidiana del mundo de lo social y de los otros; de los límites que eso implica y de las posibilidades de actuar y realizar lo deseado desde la autonomía de cada cual.

- Relaciones, procesos, intercambios, interacciones, aprendizajes y realizaciones, se comparten en la vida cotidiana escolar, producen una trama relacional múltiple, incierta y flexible. Esa trama es la convivencia.
- Observar, analizar y verificar los constitutivos prácticos de la convivencia en una escuela hace posible recorrer el camino en sentido inverso para llegar a identificar: normas y valores dominantes en los actores educativos.
- Los valores identificados en la acción compartida de la vida escolar indicará una cierta eficacia de la formación en valores propuesta por la escuela y las demás instituciones factores de socialización, independientemente del proceso pedagógico que la escuela haya seleccionado para la "formación en valores", de sus alumnos.

3. METODOLOGÍA

La exploración del caso se realizó en tres momentos:

- a. Construcción de los instrumentos de colección de datos de acuerdo con los propósitos.
- b. Contacto con la escuela del caso, la negociación para dar conocer el proyecto, tomar acuerdos de colaboración prácticos y proceder a recolectar la información.
- c. Sistematización de la información, análisis e interpretación. Elaboración del reporte del cual se usa la información contenida en las presentes notas.

En términos metodológicos para tener elementos de respuesta a la pregunta exploratoria: ¿Cuáles son las características de la convivencia en la escuela del caso? Se optó por una indagación de corte cualitativo en la que se recogieron elementos de tres fuentes:

- a. Documentación que informara del contexto y la historia del caso, datos descriptivos de clase, tipo y tamaño del caso y opciones institucionales (ideología, propósitos y pretensiones) de los responsables del caso. Se redactó un reporte con el contexto de la institución que fue sometido a la corrección de los directores de la escuela para validarlo. Una vez corregido se utilizó para los pasos siguientes.
- b. Se diseñaron tres cuestionarios para recoger los datos acerca de los cuales se requería la precisión que sólo los actores pueden proporcionar: uno para la dirección, otro para maestros de primaria y otro más para los padres / madres. Además, se realizaron entrevistas con los directivos (a profundidad), maestros y padres de familia con los cuales se utilizó la técnica del grupo focal.
- c. Observación no participante, de corte etnográfico, de la vida cotidiana escolar dentro y fuera de las aulas. Se realizaron diez horas de observación directa, la cual tomó datos de las seis aulas de primaria, del patio escolar y de un festival organizado por la institución con ocasión de conmemorar el "Día de Muertos" con participación de alumnos / alumnas y padres / madres de familia.

Con los datos colectados fue posible elaborar un reporte descriptivo de la convivencia escolar del caso y dar paso a trabajar la segunda pregunta: ¿Cuál es la eficacia de formación valoral que revela la convivencia escolar en la escuela del caso?

Para atender esta pregunta se procedió a obtener de la información cualitativa, evidencias de la clase de intercambios observados. Se identificaron los elementos de la narración que sobre la convivencia y la cotidianeidad proveyeron los informantes y la observación para obtener datos acerca de la clase de convivencia deseada o declarada por los actores. Luego se identificaron las evidencias de la ocurrencia o no de tales dichos. Se procedió a analizar lo identificado desde el analizador de la "convivencia", entendida según se estableció, como "los intercambios entre todos los actores de la institución (alumnos, docentes y padres) que comparten la actividad en la escuela y que conforman esa red de vínculos interpersonales (...) que deben construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada día, según determinados valores".

En el tercer momento se verificó si existía evidencia de la eficacia de la formación en valores mediante con base en actuaciones que revelaran la presencia de actitudes o conductas informadas por alguno de los valores sugeridos en las características de la convivencia en la institución. En este paso interviene, sin duda, la interpretación del investigador que asocia las características de la convivencia encontradas en los hechos, con la sugerencia de que existe una cierta orientación valoral en tales hechos. Se trata sin embargo de una interpretación usual en la literatura mediante la cual conductas y actitudes de ayuda mutua, por ejemplo, se asocian a valores de solidaridad e igualdad, conductas de trato igualitario a los diferentes se asocia al respeto por la diversidad o expresiones de reclamo espontáneo a quienes violan las normas establecidas implican una valoración del bien de orden implícito en el respeto a dichas normas. Asimismo estas expresiones pueden revelar seguridad en sí mismo lo que a su vez implica una formación del carácter capaz de manifestar los propios puntos de vista sin aceptar convenciones costumbristas contrarias a la congruencia. Además, no se trata de una interpretación arbitraria pues, como se advierte antes, la asociación entre valores y conductas y actitudes, aunque de difícil demostración científica con base sólo en los hechos, está basada en la literatura de la materia.

4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y DISCUSIÓN

En este apartado se anota el resultado del análisis de los datos obtenidos. En primer lugar se pone una nota breve sobre el contexto del caso. En segundo lugar se presenta el proyecto educativo tal como lo dicen las personas y se incluye a la vez evidencias encontradas sobre la realidad del mismo.

4.1. Contexto del caso

La escuela estudiada atiende educación básica: maternal, preescolar, primaria y secundaria. El estudio se dedicó a la primaria solamente. Es una escuela de financiamiento particular ubicada en el norte – centro de la ciudad de Guadalajara (4.5m de habitantes) en un edificio construido ex profeso para la tarea escolar con un salón adecuado para cada grupo y salas para el trabajo administrativo y escolar independientes. Además, al decir de los responsables: "Nos presentamos como escuela activa y laica".

Inició actividades hace veintitrés años por un grupo de profesionales interesados en la educación y dispuestos a realizar lo necesario para ofrecer en una nueva escuela: lo que extrañaban en las escuelas de la ciudad. Y mantener un compromiso sustentable con la educación. El proyecto es sostenido por un grupo de siete personas de las cuales dos se encargan de la dirección operativa del establecimiento escolar. Se mantiene una escuela para padres / madres, que trabaja con talleres para desarrollar procesos reflexivos sobre los valores que sustentan las acciones cotidianas y la formación de los alumnos.

Los docentes son profesionales de la enseñanza con título profesional de profesor. Los docentes participan en formación continua y semana a semana, revisan las situaciones e interacciones que se han presentado en los grupos y trabajan en colaboración las estrategias que permitan a todos los niños aprender "siendo felices".

Según la dirección "Los alumnos pueden ser todos aquellos que tienen la edad requerida para el curso que solicitan". La institución dispone de sólo un grupo de alumnos por grado: 135 alumnos en primaria. En todos los grupos se incluye al menos a dos niños con discapacidad física o intelectual. Se dispone de las instalaciones físicas necesarias (rampas, tubos...) y los horarios se establecen de mejor modo para favorecer que todos (alumnos, docentes, directivos, padres / madres) aprendan.

4.2. Caracterización del caso

En este apartado se recupera una caracterización de la escuela a partir de las narraciones acerca de la experiencia de convivir en la escuela del caso y las respuestas a cuestionarios, obsequiadas por los actores educativos y evidenciada en las observaciones. Se han categorizado los datos en ocho características que influyen en la forma de convivencia en la escuela.

4.2.1. La primera característica es que la escuela del caso recibe familias, no sólo niños

. Los directores en la entrevista conjunta concedida al investigador (ED, 26 Sep 07) dicen:

"Las familias que recibimos provienen de un medio socio-económico medio y medio-alto: profesionales independientes, profesionistas empleados, comerciantes, empresarios pequeños (...) la mayor parte de ellas formadas a partir de parejas jóvenes (...) recibimos familias, sea cual sea su configuración, nos reservamos el derecho de admisión y admitimos familias que crean y busquen una propuesta educativa alternativa."

4.2.2. La segunda característica es: La institución es innovadora

La innovación en este caso no es una acción - evento que busca incorporarse dentro de una escuela tradicional sino es la acción dinámica en el horizonte del largo plazo para constituir la innovación desde las bases mismas de la acción educadora. Se puede decir que se pretende una modificación cultural.

Esta característica se evidencia en los siguientes datos:

a. Los directores (ED) comunicaron que:

"...Lo primero que diría es que esto no es una escuela, es un proyecto educativo donde participamos todos, donde nos responsabilizamos todos de la educación de nuestros chavos... la primera cosa que les digo es que es la única propuesta congruente, donde realmente intentamos vivir lo que decimos".

b. Al citar (ED) un dato relativo al proceso de aceptación de las familias:

"...A las personas que intentan conocer nuestra escuela les digo que sí hacemos todos los días acciones conscientes para promover que los chavos, piensen, se cuestionen la realidad, se cuestionen el mundo y vayan transformándolo... es decir, sí lo hacemos de manera conciente y tratamos de vivir lo que queremos construir con ellos. No nada más transmitirlo sino vivirlo...".

c. Encontramos en la indagación de la convivencia interna y externa de la escuela, datos que ejemplifican la innovación. (ED) Por ejemplo:

"...Hay gente que va a las fiestas o a los eventos de la escuela y dicen: "... ¡qué loco! Porque en las fiestas de la escuela no hay baños destrozados o niños peleándose y la comida que se ofrece es

diferente". Este tipo de reportes uno podría decir: qué simples; para nosotros son maravillosos porque es lo que... la gente nota: que convivimos de otra manera y que nos relacionamos de otra manera".

Los maestros entrevistados en grupo focal (EM 26 Sep 07) aportaron ejemplos de innovación en términos comparativos:

"...yo sentí un cambio, pero en mi vida personal. El entrar a esta escuela y darme cuenta que hay otra manera de aprender comparado con lo que a mí me tocó vivir como estudiante y de cómo hasta esa época mis hijos habían estado aprendiendo. Entonces... aunque era maestra (...) como mamá no lo aplicaba tanto, y (...) poco a poquito lo vamos incorporando en la casa... va siendo la transformación y cuesta un montón de trabajo pues, pero sí lo puede uno llevar a la casa y meditarlo, pensarlo, reflexionarlo y hacer algo porque también se transforme pues...".

4.2.3. Tercera característica que influye en la convivencia: La institución del caso es una escuela laica

Y esto quiere decir diversos significados, según se anota a continuación (ED)

"[Hacemos] mucho énfasis en que nosotros trabajamos por la construcción de valores que nos permitan convivir de una manera armoniosa y buscar nuestra felicidad siempre considerando a los otros y que seguimos siendo una escuela completamente laica. Porque (...) hay mucha gente que me dice... es que no puede ser que promuevas eso y que no seas católica... porque toda la gente amorosa y toda la gente preocupada por este tipo de valores, de construir, de dar, ... tiene que ser católica. Bueno pues yo no soy, yo no soy y creo en esto...".

"... Recibimos niños de todo tipo de familias, de todo tipo de religiones... insistimos mucho en que se respete este tipo de propuestas de vida porque las propuestas de vida son lo más importante (...)".

"... La visión que se tiene del respeto, de la diversidad, de los valores, de respetar al otro por lo que es, es un buen canal siempre para ubicar las familias que sí están buscando un modelo educativo [alternativo], como a las familias que no. (...) Sí. Es algo que tratamos desde el primer contacto con los papás, de ser muy concientes de que nosotros estamos convencidos de que [si] los niños construyen todo lo que tiene que ver con el conocimiento, también construyen las normas de relación, las normas de convivencia y cómo tratar a los demás...y que nosotros eso queremos: que ellos lo construyan a partir de la convivencia y que sí lo hacemos desde una visión del respeto de los demás, ... vamos, sin ningún enfoque religioso y sin un enfoque moral religioso..."

4.2.4. Cuarta característica: La construcción conjunta de las reglas de convivencia, del respeto a la persona y al grupo y su aplicación más allá de la escuela

La construcción conjunta de las reglas de convivencia, del respeto a la persona y al grupo y su aplicación más allá de la escuela, según se evidencia en la siguiente cita de la entrevista en grupo focal concedida por los padres / madres al investigador (EPM 14 Nov. 07) es otra característica de la escuela:

"...Tiene que ver precisamente con esa convivencia (...) por lo menos mis hijos tienen bien claras cuáles son las reglas, o van conociendo las reglas y saben hasta dónde pueden llegar (...) no lo sienten como algo impuesto sino como algo (...) yo lo voy a decir, es como genético, como que ya lo tienen ... y si alguien transgrede esa regla, dicen "qué pasó, qué está pasando" ... ha sucedido en muchas ocasiones que mis hijos han tenido convivencia con otros niños o incluso con adultos y dicen: "Por qué se está metiendo si yo iba antes que él" Es decir, por qué no espera el turno.

La forma como adquieren y viven la disciplina es otra forma de observar la construcción de reglas. Los niños no sienten la disciplina pues es construida junto con ellos a través del juego, del razonar y del pensar. Tienen las reglas muy claras y cuando se transgreden preguntan ¿qué pasó aquí? De acuerdo con los padres es un resultado de la clase de convivencia que viven en la escuela entre sí y con los maestros.

Los niños adquieren una lógica, no sólo reciben una imposición de unas reglas desde “fuera”. Incluso las consecuencias de la trasgresión de las reglas las reflexionan en conjunto.

Conviene en este punto transcribir (ED 28 Sep 2007) la noción de disciplina de la escuela, según los directivos:

“... Nosotros llamamos disciplina a sistematizar y normar todo aquello que favorece la convivencia entre nosotros. Las normas las ponemos para favorecer la convivencia. Las ponemos todos juntos, quien infringe la norma es acreedor digamos de una sanción, no a un castigo. Las sanciones pueden ser hasta donde te lleve la creatividad, siempre y cuando tengan que ver con dos cosas, la posibilidad de reparar y la posibilidad de reflexionar”.

4.2.5. Quinta característica: La libertad que viven en la escuela del caso los niños

El respeto a su personalidad a su manera de ser. Esta libertad en la convivencia deriva en una nota característica que se percibe en los alumnos. Se trata de la seguridad con la cual conviven fuera de la escuela o se manejan en las actividades extraescolares. Se traduce en capacidad de exigir que, como se veía en la anterior, incluso los adultos, cumplan las reglas y no los excluyan “porque son niños y no entienden”.

4.2.6. Sexta característica: Existe un método para resolución de conflictos

En la institución hay un método para resolución de conflictos, que se lleva desde preescolar hasta secundaria. Es una metodología para resolución de conflictos que todos los maestros aprenden y es muy interesante porque la manera en como se resuelven los conflictos es a través de que los mismos *chavitos* se den cuenta primero de cuál es el conflicto, y después cuáles son las soluciones que ellos plantean. La solución No viene desde fuera (EPM)

“Aquí [en el caso] hay un método muy interesante para resolución de conflictos, que además es un método que se lleva desde preescolar hasta secundaria y es una metodología para resolución de conflictos que tenemos que aprender todos los maestros (...) es muy interesante porque también la manera en como se resuelven los conflictos es a través de que los mismos chavitos se den cuenta primero de cuál es el conflicto, y después cuáles son las soluciones que ellos plantean. No viene desde fuera la solución, sino que [por ejemplo se pregunta a uno] “¿Tú te sientes bien con lo que él te hizo? - Noo, porque él me golpeó y... - Y ¿Tú? ¿Por qué lo golpeaste? Él dice que lo golpeaste - Es que yo no lo golpeé, yo nada más llegué a abrazarlo fuerte” entonces, todo es a través de dialogar también el conflicto con el niño, y entonces el ambiente es como muy acogedor, muy acogedor... y al resolverlo, no es de: “Te vas a...”. No. Aquí es: ¿Qué vas a hacer? ¿Cómo lo vas a resolver? ...”.

4.2.7. Séptima característica: La inclusión

Una característica citada con frecuencia por los actores y observada de modos diferentes es la inclusión. Esta inclusión se manifiesta, en primer lugar, en la aceptación de los niños con dificultades especiales (EM), que es una inclusión plena:

“Sé que es bien raro. Yo tengo una niña en silla de ruedas, tengo una niña con hipoacusia (...) realmente no se les da un trato “especial”. Es ahí donde valoramos la diferencia, las diferencias, es decir. Bueno, manejamos las mismas reglas, las mismas exigencias, las mismas tareas, los mismos trabajos sin excepciones... Sin excepciones, sin consideraciones... En general no se valoran ni se hacen adecuaciones curriculares (...) es cierto que atendemos el proceso personal de cada chavo, pero atendemos a todos, a cada chavo le definimos una tarea específica por su propia capacidad, aunque sí hay un trabajo general igual para todos”.

La segunda forma tiene su origen en la idea de "proyecto laico" que se tiene en la escuela. Esta idea contiene la razón para la inclusión de niños con discapacidades pues piensan que en la sociedad local existe un fondo cultural de carácter religioso que genera una carga de actitud caritativa y compasiva hacia los discapacitados, y estas actitudes son un obstáculo para "aceptar a una persona discapacitada porque es persona" con toda su riqueza y sus defectos, como cualquier persona. Por tanto, en la escuela se quiere "ayudarle porque nos ayudamos entre todos, porque a todos nos hace falta siempre para lograr algo la ayuda del otro o el apoyo del otro, o el reconocimiento del otro" y no por razones heterónomas.

Los padres / madres (EM) ofrecen una tercera perspectiva de la inclusión:

"Otra cosa que a mí me parece muy importante y que es de las cosas que a mí me gustan de aquí es que es incluyente y no excluyente el lugar. ... Entre los niños aprenden desde el salón a que hay diferencias en los seres humanos y que no importa, que todos somos iguales ...eso me encanta de aquí ...no aprenden a discriminar desde chiquitos y ...aprenden que todos somos diferentes y que todos somos... iguales y a aceptar... se me hace de las cosas que más me gustan".

En términos de una madre participante en la entrevista, lo central de la inclusión está en valorar las diferencias en cada uno de los alumnos y las relaciones horizontales entre maestros, niños y diferentes personas de la escuela, incluido todo el personal de la escuela (EPM)

"El respeto a la persona, el seguimiento cercano y cariñoso al desarrollo particular de cada niño, a sus especificidades de temperamento y carácter y lo que tiene que ver con la libertad, con el acogimiento, con la solidaridad como uno de los valores que atraviesan todo el proyecto. Y la necesidad de reconocimiento de la diferencia, no para marcar una distancia sino para acoger y respetar esas diferencias".

Otra forma de referirse a la inclusión: Se pretende que sea apropiada por los alumnos / alumnas, no sólo ubicarla en los aspectos formales del funcionamiento escolar. Es notable cómo esta inclusión "natural" produce otros efectos que sobrepasan al hecho mismo de la inclusión. Los maestros (EM) lo expresaron así:

"... los chicos pueden hacerlo como mucho más naturales (sic) que nosotros, si nosotros todavía vemos una marca especial o diferente, ellos lo viven como más normal ...los niños son mucho más fáciles que los adultos, eso lo tengo [claro]... que se hacen concientes, se hacen solidarios porque no es que tengan una capacidad especial o diferente (...) a la hora en la que ellos se encuentran con alguna persona que tenga alguna capacidad diferente pues (...) ni la van a juzgar (...) sobre todo con esa ayuda mutua, no tenerle lástima y no tenerle compasión sino verlo natural".

4.2.8. Octava característica. La escuela apuesta a una convivencia mediada por un desempeño lingüístico y un contexto de actividad estructurados de tal modo que respeten, comuniquen y propicien las vivencias de los valores en los cuales creen quienes conducen la institución

Se trata de instaurar en los artefactos culturales de la cotidianeidad un modo de comportarse congruente con, por ejemplo, el respeto, la igualdad, la solidaridad.

Un primer artefacto es el discurso, el modo de hablar con los demás, las palabras usadas. Una sección de la entrevista con la dirección (ED) nos deja ver la idea y la práctica de esta característica:

"... sí es verdad que hay [en los padres / madres de familia] una visión muy distinta a lo que es la convivencia, el respeto, la construcción de normas de relación y de convivencia, con la visión moralina o que se tiene de la disciplina, del castigo, de las amenazas, de los premios, de la competencia. (...) sí es

algo que tratamos desde el primer contacto con los papás, de ser como muy concientes de que nosotros estamos convencidos de que los niños construyen, todo lo que tiene que ver con el conocimiento, también construyen las normas de relación, las normas de convivencia y como tratar a los demás... y que nosotros eso queremos que ellos lo construyan a partir de la convivencia y que sí lo hacemos desde una visión del respeto de los demás, más que desde una visión... vamos, sin ningún enfoque religioso y sin un enfoque moral religioso... .”

En otra parte, se habla de las dificultades de un cierto modo de hablar incongruente con los valores del respeto y la igualdad.

” Eso implica que continuamente hagamos con algunos maestros [la reflexión de que] en lugar de decirle al chavo: ‘A ver vamos haciendo un compromiso’ le dicen ‘¿qué me vas a prometer que vas a hacer? Entonces pareciera que no [tiene importancia] pero tienes que parar y decir: ‘Oye [maestro] a ver, no; no te está prometiendo nada... ¿no? Es un compromiso, un trato, un acuerdo, pero no es una promesa... no tiene nada que ver la promesa (...) pareciera que no, pero continuamente tenemos que estar muy atentos al discurso que tienen los maestros en el trato con los niños para irlo transformando, y si no lo cuestionas, si no le dices pues lo sigue repitiendo y diciendo... .”

Luego se narra cómo se requiere trabajar con las costumbres, otro artefacto cultural, de una sociedad con valores que desigualan, por ejemplo, cuando una maestra quería señalar lo equivocado de un cierto trato a las niñas con un discurso incongruente:

[La maestra dice a los niños] “Es que a las niñas no se les toca ni con el pétalo de una rosa”. [Y la directora corregía] A las personas S. No se trata de que porque eres mujer no te golpeen, sino que no queremos golpearlos en la vida, ni entre hombres, ni entre mujeres, ni hombres a mujeres, ni mujeres a hombres, o sea, se trata de que no queremos golpearlos en la vida.”

La creencia, otro artefacto de la cultura dominante, acerca de las necesarias restricciones en los temas que se han de tratar con los niños y las niñas, es otro ejemplo de la característica de la congruencia. Véase el ejemplo siguiente (ED):

“,,, dichos, frases... todo denota creencias sobre la forma de relacionarnos (...) yo les digo [a los padres / madres], aquí se habla de todo en la asamblea, que es un espacio cotidiano para los chavos y todo mundo dice, “que bien.” (...) también de sexo, de aborto, de masturbación... todos los temas... es decir, se tiene que explicar porque eso quiere decir que se habla de todo. La gente cree (...) que como somos escuela hay temas que no se hablan delante de los niños, hay realidades que no se tocan. No. Se tocan todas las realidades, claro desde el interés de los niños. Si no hay nunca interés de los niños, no se habla nunca de eso porque no lo traen a la asamblea. Pero si lo traen a la asamblea, no hay forma... se toca... .”

Se trata así, de un modo de ser y vivir que se quiere incorporar en todos los intercambios y la interacción social de los actores en la escuela. No es posible hacerlo a cabalidad. Sin embargo, es observable el esfuerzo de mantener una convivencia orientada por esa congruencia en todas las actividades y acciones de la escuela. A más de lo revelado en las citas, también se trata, por ejemplo, en la selección del material, para evitar el consumismo; en los festivales o celebraciones que se evita caer en la chabacanería y lo trillado para recuperar el sentido de fiesta compartida por todos. En la disciplina de aula y de patio que se sanciona [no se castiga] con consecuencias lógicas a la índole de las transgresiones, en la atención a todo el personal de la escuela, incluidos los de intendencia, y otros aspectos de la vida cotidiana escolar, largo de enumerar aquí.

Con el recuento anterior se ha establecido las características y las líneas que definen el contexto interno de la escuela y las evidencias que las sustentan.

4.3. Eficacia de la formación valoral

Los hechos recolectados esquematizados en las características de la convivencia en la escuela del caso, también pueden verse como conductas y actitudes congruentes con los valores humanos declarados por los actores educativos de la escuela como deseados. Se trata, como ya se ha dado cuenta, de observaciones cotidianas que un día y otro también, pueden ser identificadas en el transcurso de un día ordinario de escuela, sin preparación previa o escenarios preparados para influir en el observador. En el Cuadro 1, al final, se pone una síntesis de la relación entre características y valores observados. Desde luego no se trata de afirmar que sólo se identificaron prácticas congruentes. Sería inhumano. Simplemente fueron las buscadas por la mirada que privilegia el estudio y las que se revelaron más frecuentes en comparación a otras que pudieran desautorizarlas. Para sustentar la transferencia de una observación a la afirmación de un valor dentro de esa observación se recurrió a la literatura de la educación moral que suele aceptar que ciertas prácticas, conductas y actitudes reflejan orientaciones valorales específicas, por ejemplo Puig (2003) y Fierro y Carbajal (2005)

4.3.1. Evidencia de valores de orden

El aprendizaje del respeto por las normas por parte de los alumnos es evidente para los padres / madres. También la aplicación en la vida cotidiana. Se evidencia en afirmaciones de los padres / madres (EPM):

"... tiene que ver precisamente con esa convivencia porque creo que, por lo menos mis hijos tienen bien claras cuáles son las reglas, o van conociendo las reglas y saben hasta dónde pueden llegar. (...) no lo sienten como algo impuesto sino como algo, por supuesto que lo es pero, yo lo voy a decir, es como genético, ... y si alguien trasgrede esa regla, dicen "qué pasó, qué está pasando". ... ha sucedido en muchas ocasiones que mis hijos han tenido convivencia con otros niños o incluso con adultos y dicen: "por qué se está metiendo si yo iba antes que él, o sea, por qué está pasando su turno cuando tiene que esperar el turno, y yo sé que tengo que esperar el turno". (...) los padres tendemos a... ser más intolerantes y a no respetar las reglas. Y lo podemos ver en, cuando nos toca convivir acá en el momento de la salida y la dejada de los niños, somos más transgresores de las reglas."

"Lo que pasa es que la manera en como ellos aprenden las reglas es a través de un razonamiento, una reflexión. Entonces cuando el niño logra la regla entenderla a partir de reflexionar beneficios [y desventajas] del diálogo, para el niño ya hay una lógica de que exista y no es algo impuesto desde fuera que él no procesó. Entonces yo creo que es el procedimiento que hace que para ellos las reglas no sean violentas, porque las hacen parte suya. O sea, no hay regla en el salón que no se haya dialogado con los niños (...) ellos mismos las hacen, (...) con las maestras ellos mismos van diciendo (...) cuáles van a ser las consecuencias; Como grupo deciden cuáles son las consecuencias para quien no cumple con una regla."

4.3.2. Evidencia de actitudes de igualdad

También recogidas de los padres / madres (EPM) se citan actitudes asumidas por los alumnos de la escuela en torno a la igualdad:

"... el desarrollo que he visto en mi hijo es que para él todos son iguales. Él llega y te habla de tú y se sienta y se pone a platicar. Estamos en cualquier sitio y está ya ahí haciendo plática con la gente totalmente desconocida, quien sea, se pone a jugar con niños ahora sí que de cualquier estrato social. Los ve ahí mugrositos en la calle y lo que sea, y el ahí se acomoda y está jugando canicas, está en otra onda. (...) [él] trae ya sus reglas y [es capaz de decir] "bueno pero por qué yo no voy a opinar... [le contestan] usted cállese que se está metiendo ahí en la plática ajena... [él revira] pero es que yo quiero hablar". ... quiere ser escuchado y quiere que sus opiniones sean tomadas también en cuenta. Se siente pues, parte de un grupo que somos."

Los maestros (EM) aportaron ejemplos de conductas relacionadas con la igualdad:

"[Los niños están acostumbrados a] compartir los materiales o las cosas que traen... por ejemplo, los lunes en el recreo compartimos patinetas o patines del diablo, ahí andan todos en el recreo disfrutando, interactuando unos con todos sus compañeros. Incluso el mismo material de los salones se lo comparten todos y [si] se trae de casa, los lápices, los plumones... todo el material es común."

" (...) por ejemplo, hoy hay fiesta de cumpleaños y se va todo el salón prácticamente... fue todo el salón... intencionalmente o no, se ha propiciado una red entre los mismos chavos en la que "mi cumpleaños no está completo sin todos mis compañeros." (...) intentamos en realidad en lo posible que inviten a todos los niños del grupo no nada más a algunos."

4.3.3. Evidencia de aplicación de lo aprendido fuera de la escuela

Según los padres / madres (EPM), los niños llevan a casa, al menos en ciertas ocasiones, lo aprendido en la escuela y tratan de vivirlo ahí. Por ejemplo, una madre ofreció la siguiente divertida referencia:

"... este respeto a la persona es también un trabajo de respeto al grupo y entonces esta parte de construirse como sociedad es muy importante (...) llega a la casa y dice:

- Mamá mi propósito personal es controlar mi cuerpo... y el tuyo creo que debería de ser que no grites.

- ¿Ah sí? ¿Y cómo hiciste para tu propósito personal?

- Pues hice un dibujo. (Y pues ahí me tienes, fue y me puso un dibujo en mi buró porque como él lo tiene pegado en su mesa, pues [me dice]: "Mamá yo creo que este es el lugar en el que más estás... y vete aliviando con tu propósito personal." Y además te lo explican y te ayudan a construir. Y sí, si lo transgredes también... pues [me dijo] "Qué consecuencias le ponemos a esta chata que sigue gritando mucho."

4.3.4. Evidencia de práctica del diálogo y otros valores en los conflictos

Durante las entrevistas se aportaron numerosos ejemplos de resolución de conflictos entre profesores y alumnos, de alumnos entre sí y de otros actores, por ejemplo, el personal de la escuela. Igual se recogieron evidencias de las dificultades señaladas, sobretodo por los padres / madres, de vivir en casa los valores y las formas que los niños viven en la escuela y el conflicto que representa mantener una cotidianidad familiar congruente con los valores queridos por los mismos padres se promuevan en la escuela. Durante la observación de la escuela no se encontró ningún conflicto en cuanto tal, ni en el aula ni en el patio, más allá de diferendos elementales. La escuela tiene dos criterios claros de solución de conflictos: Reparar el daño y reflexionar para aprender.

Se transcriben dos citas extensas de las evidencias recolectadas entre los maestros (EM) que aportaron varios casos concretos de conflictos de alumnos entre sí y otros por causa de falta de respeto a las normas. También representan evidencia de cómo se forma en las actitudes congruentes con los valores queridos.

"... Bajan de [la clase de] Artes, que está en el piso superior, corriendo y yo estoy en el patio, y [digo] "te regresas porque no puedes circular corriendo. Es caminando." Quizá corra una, dos, tres, cuatro veces y a la quinta dice [por: piensa] "no, me va a regresar mejor camino porque no quiero hacerlo dos veces". O tienen poco cuidado y salen sin [acomodar] la silla... y a la tercera vez la silla es retirada y al día siguiente [se] la regresan, y [acepta que] ahora tendré más cuidado porque no quiero quedarme sin silla. (...) claro que hay casos sobresalientes, casos que se salen de esto, pero son eso, sobresalientes. (...) cuando ya necesitan más ayuda es porque es un caso especial, digamos, en ese sentido un chavo

que no está respondiendo a este tipo de cosas (...) ya es echar mano de específicamente éste chavo que necesita más."

"[Otro caso] fue J y B ...ellos tienen una relación medio brusca y medio agresiva, y pues se están llevando todo el tiempo. Empiezan con un rocecito, con aventar un lápiz y al rato ya están dándose de patadas. Bueno, la consecuencia fue que hablando con ellos, - habíamos propuesto antes algunos acuerdos: Que iban a salirse del salón y estar en otro salón para poder convivir y valorar si quieren estar con sus compañeros o no de una forma tranquila -. (...) la consecuencia fue que estuvieron todo un día en otro salón trabajando todo lo que tenían que hacer en mi salón pero en otro salón y al otro día les pedimos una reflexión en donde ellos iban a plasmar qué es lo que querían en una relación y si querían estar con sus compañeros del salón o estar separados (...) hicieron propuestas con acciones muy específicas las cuales iban a hacer para poder respetar su relación, que no fuera brusca, que no tuvieran conflictos de ese tipo... esa es más extraordinaria."

4.3.5. Evidencias de la inclusión y lo incluyente

Las madres comunicaron en la entrevista (EPM) datos, que aunque pueden ser tomados como evidencia del valor de igualdad, se refieren también a la inclusión:

"Otra cosa que a mí me parece muy importante y que es de las cosas que a mí me gustan de aquí es que es incluyente y no excluyente el lugar. Que entre ellos, entre los niños aprenden desde el salón a que hay diferencias en los seres humanos y que no importa, que todos somos iguales que eso me encanta de aquí. Que no aprenden a discriminar desde chiquitos y aprenden que todos somos diferentes y que todos somos iguales y aceptar, y eso se me hace de las cosas que más me gustan.."

"Para mí una de las cosas más importantes en las que me fijé cuando elegí esta escuela era, bueno todo este conjunto de ideas y valores que la escuela propone en sus planteamientos digamos como de proyecto y propuesta educativa, y todos estos elementos que se han mencionado, (...) que pesan en cada uno de nosotros y que giran en torno al respeto a la persona, el seguimiento cercano y cariñoso a lo que es el desarrollo particular de cada niño, a sus especificidades digamos en términos de temperamento y carácter y el aspecto que tiene que ver con la libertad, con el acogimiento, con la solidaridad como uno de los valores que atraviesan todo el proyecto (...) la necesidad de reconocimiento de la diferencia pero no para marcar una distancia sino para acoger y respetar esas diferencias..."

Los maestros (EM) comunicaron cómo los niños toman la diferencia de compañeros con alguna discapacidad. Se transcribe parte del diálogo sostenido en la entrevista:

P2: Tengo una niña en silla de ruedas; tengo una niña con hipoacusia (...) realmente no se les da un trato "especial".

Po: Es ahí donde valoramos la diferencia, las diferencias, (...) manejamos las mismas reglas, las mismas exigencias, las mismas tareas, los mismos trabajos, se puede decir sin excepciones...

P2... a mí me da la impresión de que a veces los chicos pueden hacerlo como mucho más natural que nosotros, si nosotros todavía vemos una marca especial o diferente, ellos lo viven como más normal. (...) no es que hagamos algo... igual podemos salir y jugar y podemos pasarle el cuaderno, igual pedirle que ella nos los pase o... no sé cómo explicarlo, (...) los niños son mucho más fáciles que los adultos, eso lo tengo claro.

E: Y ¿qué efectos produce en los niños en general, no solo en los niños que tengan alguna característica especial?

P1: Que se hacen conscientes... Se hacen solidarios porque no es que tengan una capacidad especial o diferente sino que como nos basamos en que el trabajo sea así dentro del grupo, en la escuela, entonces a la hora en la que ellos salen pues también cuando se encuentran con alguna persona que tenga alguna

capacidad diferente pues, no la van a ver así como... ni lo van a juzgar, bueno siento que los niños sí se portan solidarios con los otros y sobre todo con esa ayuda mutua, no tenerle lástima y no tenerle compasión sino verlo natural."

4.4. Reflexión

Datos, características y evidencias dan cuenta del intento de formar en valores sin introducir un "programa" adicional al currículo de la primaria. La institución del caso apuesta a formar en valores mediante el uso de los recursos y posibilidades de la escuela para socializar, enseñar y aprender. Además, piensa que los principios, valores, orientaciones, normas, gestión y vida cotidiana (conflictos, actividades, sucesos, iniciativas, proyectos y actos espontáneos y emergentes) proveen lo necesario para suscitar la forja del carácter de los alumnos, en aquella parte pensable en las edades de la escuela primaria, y por tanto formar en valores.

Las evidencias dan cuenta de una cierta eficacia de la formación en valores: inclusión ante las diferencias, democracia (decisión y aplicación consensuada de normas y sanciones) y libertad en cuanto es posible en una institución socializadora, resolución pacífica de conflictos, respeto activo por los demás, colaboración, solidaridad con otros y con causas sociales emergentes; aplicación de lo aprendido en la vida familiar y extraescolar; lenguaje incluyente y defensa de sus aprendizajes (quizá convicciones) ante los demás.

¿Es suficiente? Por el momento el estudio no puede ir más allá de la verificación de lo encontrado. ¿Los aprendizajes en la escuela básica se diluirán en las siguientes etapas? Es necesario ampliar la investigación hacia esos campos, sin embargo, hay indicios de la esperable dualidad: en unos sí, en otros no. ¿Panacea? No. La socialización es un terreno para construir y se puede utilizar de muchas maneras. En la escuela del caso se proponen activamente maneras que se asumen congruentes con las ideas y valores buscados. Sin embargo, la propuesta puede ser rechazada o torcida o simplemente ignorada. Hay algunos casos (no considerados en estas notas) que confirman este ejercicio de libertad de alumnos, maestros y padres / madres ante la propuesta.

La apuesta y el intento ha convocado a un equipo de maestros, a diversas familias, ha sido gestionado con cuidado y desde una convicción de búsqueda abierta al aprendizaje y los reclamos de la realidad. Ha mostrado que efectivamente la vida cotidiana de la escuela es parte esencial en cualquier intento de formar en valores; que la vida cotidiana provee de múltiples escenarios y también de retos, demandas y necesidades ante las cuales quienes viven la escuela se enfrentan y, además de aprender, pueden dejarse interpelar, actuar y vivir en éstas sus convicciones. O pueden dejarlas pasar.

¿Basta la vida cotidiana? Por sí sola no. Es la vida cotidiana más la ingerencia en ella de la aportación creativa, buscadora y atenta de educadores y otros actores. El intento de la institución del caso, según lo revela las evidencias hace ver el poder de los procesos socializadores vivido es la escuela, en las formalidades y en el transcurrir de la cotidianidad. Y de ahí que la reflexión sobre las evidencias permitan plantear la pregunta por el futuro de los programas adicionales al currículo escolar que tienen el propósito de la formación en valores, si no son acompañados por una atenta mirada y aprovechamiento de los procesos de socialización que se viven en la escuela, sobretudo en la cotidianidad de la misma.

Por último, queda la pregunta por cómo validar la inferencia de la presencia orientadora de un valor en las acciones, decisiones, conductas, comportamientos cotidianos de los niños en formación. ¿No es un mero imaginario que se construye para darle vida a unas ideas, los valores, que desde antes ya se

asumieron como reales, operantes e influyentes? La teoría termina en el momento de que el actor pronuncia el motivo o deseo por el cual realiza las acciones por la que es preguntado o por las que se ve compelido a explicarse. El interior de la personalidad y las modalidades del recorrido del pensamiento íntimo son inexpugnables al observador. El gesto de dar la mano al necesitado o los gestos de paz hacia el agresor son para quien asume el respeto al otro o la solidaridad con el débil, una expresión de esos valores, no obstante no sea pensado así por el sujeto, y sí realizados por el actor. Este es el territorio del pensamiento simbólico. José María Mardones (2003, 86) lo expresa así:

“En todos los casos - todos aquellos donde se juega el ser, el “qué es lo que es” del ser humano – nos encontramos con la necesidad imperiosa de usar algo más que conceptos. Para decir lo que experimentamos con hondura necesitamos echar mano de figuras, imágenes, usos metafóricos del lenguaje, si queremos decir algo de lo percibido y sugerir así, al menos, que la realidad (y el ser humano también) es más de lo que aparece, distinta de cómo aparece.”

Para referirnos a lo distinto de lo que aparece o incluso para negar lo que aparece en cuanto real no otra hay alternativa que acudir a lo “no visto” a lo que no disponemos, lo cual constituye una desmesura que rebasa el control conceptual. Así, surge el imaginario simbólico que intenta poner orden y sentido en la desmesura, no sólo como una necesidad sino como la única forma de integrar los mundos separados por la intimidad.

5. CONCLUSIONES

5.1. Sobre la hipótesis del estudio

Al inicio del texto se planteó la hipótesis concreta de que era posible mediante la caracterización de la vida escolar de una escuela concreta, conseguir elementos con los cuales construir afirmaciones acerca de la formación en valores de esa institución, en concreto sobre la eficacia de la tal formación. Y se teorizó en fundar la hipótesis con base en el concepto de socialización cuya definición aceptada es: mediante interacción e intercambio con otros con quienes se vive, aprender lo social, aceptar los límites y conseguir autonomía.

Los elementos desplegados en los capítulos anteriores permiten dar por probada la hipótesis del caso de estudio: Observamos las relaciones personales y sociales de los actores educativos en medio de la vida cotidiana escolar; Fue posible inferir que ciertas relaciones formadas por diversas conductas podían considerarse propias de quien toma decisiones en su vida, en este caso la vida escolar, con base en considerar valioso alguno de los valores perseguidos por la escuela; Por eso se puede inferir que desde una mirada de la socialización que se vive en la cotidianeidad de la escuela, la formación en valores es eficaz, al menos en valores cruciales para la escuela y las familias.

5.2. Sobre la relación convivencia – formación en valores

Desde una mirada general se puede decir que en la escuela tres son los factores que impactan la convivencia y por ende la formación en valores, la cual, está organizada con base en la gestión de la cotidianeidad escolar, a saber: la inclusión de la diversidad, el respeto como valor universal y la congruencia basada en una moral de la laicidad.

a. La inclusión de la diversidad parece ser la fuente o detonador de las transformaciones, e incluso la fuente de procesos innovadores. Se trata de una inclusión incardinada en los procesos escolares, tanto en los procesos periódicos, por ejemplo, la aceptación de las familias como en los procesos que instauran la cotidianidad tal como el lenguaje utilizado en los intercambios entre alumnos y maestros. La dirección mantiene una vigilancia cotidiana para gestionar detalles, quizá mínimos pero importantes, para modificar usos y costumbres de los diferentes actores educativos, incongruentes con el propósito innovador.

En el estudio se preguntó a los responsables de la escuela por la posibilidad de sistematizar los sucesos y prácticas relativos a las relaciones entre niños y maestros con los niños en situación de discapacidad. Se respondió, primero, que de todos los niños se lleva un portafolio con sus evaluaciones, avances y demás elementos que permiten estudiar y reconocer lo que cada uno hace y lo que a cada uno se le propone y en segundo término manifestaron su preocupación por la posibilidad de "tratar diferente" a ciertos niños sólo por causa de su situación de diversidad. Esto lleva a que la escuela trate de enfatizar más la importancia del seguimiento de los sucesos y avatares de la vida cotidiana escolar y los avatares que inciden en la convivencia.

Durante el estudio del caso se observó en un festival escolar cómo los niños participaban del foro con toda naturalidad y seguridad, sin temor al micrófono o a pronunciar sus ideas y puntos de vista. Y de manera similar se observó en las aulas la confianza con la cual conviven y comparten con los niños en situación de diversidad sin protegerlos y a la vez con cuidado por ellos.

b. El respeto al otro y a los demás, es una ocupación permanente de los educadores del caso. El ejercicio de la disciplina y el proceso de construcción de reglas comunes para la convivencia escolar es uno de los escenarios donde este punto se vuelve crucial pues ahí puede quebrarse con facilidad la congruencia de las acciones institucionales de la dirección y de los profesores. También el ejercicio cotidiano de la reflexión en los procesos académicos es crucial para aplicar el mensaje de criticidad y creatividad requerido por un aprendizaje reflexivo y transformador de la realidad mediante la forma como los alumnos se comportan en la sociedad.

Los padres / madres fueron los que ofrecieron las evidencias más claras de la existencia y presencia de este elemento de la gestión escolar. Por ejemplo, fueron claros al sustentar con ejemplos de la vida cotidiana familiar o comunitaria cómo sus hijos se desenvuelven con absoluta seguridad y respeto, entre adultos, sea en conversaciones o en situaciones cotidianas en las que pueden intervenir y desean aportar su opinión. Y además, critican con claridad cuando se falta a alguna norma de comportamiento socialmente aceptada, tal como tomar turno para hablar, respetar una fila para comprar o entrar o dialogar los acuerdos.

c. La congruencia lleva a la institución a ensayar formas de convivencia alternativas, a partir de sostener una moral laica. Y este parece ser el entramado que da sentido a los valores que se promueven y a los esfuerzos de transformación. Por ejemplo, el respeto a las personas no viene de una creencia religiosa sino de la idea de que los seres humanos somos iguales y tenemos dignidad y derechos universales iguales. Los métodos pedagógicos socioconstructivistas son los que permiten ejercitar la colaboración entre aprendices y por tanto vivir de cierto modo una relación comunitaria entre ellos. Así, la colaboración es un dato límite del ser humano y no una condición previa o un mandato exterior a su ser.

Este factor sin duda es un punto de tensión permanente con las familias. La contradicción o tensión que se genera entre una convivencia escolar constituida con prácticas mayormente congruentes con los valores e ideales predicados desde esa moral laica y una convivencia familiar y social diferente y además con notas sociales de agresión, individualista, permisiva con la violación de normas y con frecuencia contraria al respeto a los otros y la reflexión, la cual la familia no siempre puede mediar o resolver. El estudio da cuenta de la existencia de tal tensión.

5.3. Sobre nuevas cuestiones

Se pueden visualizar tres campos de futura indagación en casos similares.

- a. El primero consiste en profundizar en el concepto de socialización, y sus consecuencias prácticas, implicada en la profundidad de los cambios exigidos a los actores educativos cuando la cotidianeidad es no sólo el escenario sino la demostración de lo que de verdad se quiere. Los hallazgos habrán de ser traducidos en las actividades del aula y a las formas de convivencia institucionales. Una nueva socialización desde la escuela, constructora de relaciones sociales a veces opuestas a lo frecuente, lo usual, lo comunmente aceptado implica un alto grado de reflexión y vigilancia, que por otro lado no puede ser basada en el control sino en la convicción.
- b. Sin duda que intentos como el de la escuela del caso basados en una alteridad convivencial (Illich) pone en el centro la importancia de mejorar los conceptos del desarrollo ético - político de la educación. Una idea factible es indagar las bases de una ética basada en la alteridad. Se trata de ir más allá de la diversidad y la diferencia. Las concepciones del otro como un ser confrontador y aun agresor pervierten la posibilidad de una relación no – contractualista. Y, por otra parte, sostener el contrato social como base ética de las relaciones sociales impide limitar o atenuar en su raíz el individualismo. La ética está ante un dilema: aceptar un nuevo contrato social trae consecuencias de remisión de los derechos individuales. La diversidad y la diferencia seguirán siendo “piedras de toque” de un deber ser condenado a ser siempre deber y nunca llega ser. Eliminar el contrato social, sin alternativa funcionalmente equivalente, deja en la indefensión al otro ante el individualismo salvaje.

La posibilidad está en un “otro” como “alteridad” visto de un “nosotros” que permite relacionarse con él a partir de la experiencia primera de “nosotros estamos aquí juntos”, alrededor de la colectividad de los nosotros y rodeados, acogidos, por la realidad del aquí. (Cullen, 2004:132-135)

Con esta base es pensable el otro como un sujeto sapiencial con el cual es posible centrarse en la primacía de la construcción de los “nosotros actuantes en el aquí”, sin otra receta que no sea aquella que resulta de la experiencia colectiva adquirida precisamente en el intento de hacer juntos, experiencia que una vez ordenada, reconocida, simbolizada y razonada produce la sabiduría necesaria para que sea la experiencia la base que nos permitirá hacer más experiencias, sin primacía de uno sobre otros, sin agresión de entrada y sin dejar fuera todo lo que cada otro ha movilizadado en el proceso sapiencial.

Si este marco preside la reflexión, la confrontación con otros agresivos, violentos y adversarios no será sino una experiencia que alimenta la sabiduría pero que no rompe el propósito de otra socialización y de otra ética, sino que lo edifica con todo y sus dificultades.

Si ésta idea progresara se puede pensar en una vida cotidiana educadora, convivencial y reflexiva.

c. ¿Cómo hacer una construcción cotidiana y colectiva?

Las nuevas formas de convivencia no se forjan con mero voluntarismo de acatar las normas y los deberes virtuosos tal y como el caso de la institución del caso, lo demuestra. Menos en un entorno social individualista y competitivo. La referencia a los valores implicados en la promoción de una convivencia armónica o *convivial* (Illich 1974:25-30) no tendrá bases duraderas sin tomarle cuentas a la ruptura de la dimensión simbólica que vive una sociedad de la imagen, que se ha revelado *símbolofóbica*.

La gran hazaña educativa mexicana del siglo XX fue realizar una socialización centrada en los símbolos nacionales y en la identidad "fronteras adentro" cuyo símbolo "Patria", derrotó todo intento de división y de cuestionamiento de los guardianes del símbolo.

La ruptura de esta simbología por la violencia y la imposición puso las bases de una ruptura moral y abarató los valores morales. La imagen lo hizo posible al hacer visible todo lo controlado por los dominadores del símbolo. Roto el símbolo y rotos los valores, no parece posible componerlos de nuevo sólo con base en resignificación valoral. Se hace necesaria una recomposición de la construcción de una "nueva" dimensión simbólica (aun antes que una "nueva" dimensión valoral), capaz de renovar los símbolos y por consecuencia las relaciones sociales y los valores que las inspiran: Lo global no sustituye a lo nacional y a lo local. La información no suple a la comunicación personal. El conocimiento no sustituye a la persona.

¿Cuáles símbolos nuevos? No hay certezas disponibles. No obstante los nuevos movimientos sociales anuncian otra forma de sentir (¿simbolizar?) la realidad: El neo-feminismo suscita una nueva noción de igualdad; el cuidado del medio ambiente resucita la trascendencia: Lo querido no será visible y disfrutable para el cuidador; la ciudadanía mundial resignifica la cercanía; la convivencia reconstituye el compartir; los neo-comunitaristas atemperan el liberalismo; en fin, la ética mundial resucita el perdón antes que el olvido como símbolo de fraternidad. ¿Una escuela que reconquista la cotidianeidad escolar podrá anunciar que conocer también es afecto y aprender es con los otros? (Mardones 1996, 1999) El reto para la escuela formadora de valores es incorporar, integrar, estos pre-símbolos, si así les podemos llamar, a la construcción de la convivencia vivencial: neo-igualdad, compartir, perdón, fraternidad, comunidad, cercanía y trascendencia en cuanto continente que acoge la vida social.

CUADRO 1. RELACIÓN ENTRE CARACTERÍSTICAS DE LA CONVIVENCIA Y LOS VALORES

CARACTERÍSTICAS DE LA CONVIVENCIA	VALORES OBSERVADOS EN EL ESTUDIO
Recibe familias no sólo niños	Compromiso escuela – familia. Intercambios y tareas conjuntas niños y padres / madres. El trato, los intercambios y la interacción en la escuela y en la familia tienden a respetar a la diversidad, no discriminar, ser igualitario e incluyente (niños / niñas niños / adultos/ capacidades diferentes) libre en el comportamiento de los hijos.
Innovadora	Evidencia de trato a los alumnos de parte de profesores e institución con respeto basado en la igualdad, lenguaje incluyente en el aula, respeto y creatividad en relación con las tradiciones y costumbres.
Escuela laica	Igualdad. Colaboración. Se observaron comportamientos de colaboración igualitaria entre alumnos, de colaboración en la familia y en el medio social. También de respeto a las personas, sobre todo las “diferentes”.
Construcción conjunta de las reglas de convivencia escolar:	Se observaron prácticas en el aula de construcción conjunta de normas y sanciones; prácticas en el patio y en actividades extraescolares constitutivas de respeto por los bienes de orden, los bienes comunes; de colaboración entre profesores y alumnos y colaboración entre alumnos
La libertad de los niños.	Se observaron prácticas en el aula, en el patio y en actividades extraescolares que evidencian un comportamiento libre y responsable. Se recogieron referencias de conductas de los alumnos reveladoras de seguridad en sí mismos y apropiación de las reglas de convivencia.
Método para resolución de conflictos	Se observaron y se recogieron referencias de casos de resolución de conflictos con evidencia de práctica del diálogo, aprendizaje de la escucha activa, reflexión sobre las prácticas trasgresoras, reparación del daño y sanciones con consecuencias lógicas.
La inclusión	Se observaron prácticas de los alumnos, de los profesores y de los padres /madres incluyentes de niños, niñas, compañeros con discapacidades y personal de la escuela.
Apuesta a una convivencia instaurada por la cotidianidad	No existe un programa específico de formación en valores. Se utilizan las oportunidades que ofrecen las vivencias cotidianas para reflexionar, aplicar y requerir conductas y comportamientos congruentes. Asambleas diarias de cada grupo. Se tratan todos los temas que surjan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiesenson Kogan, A. (2001). *El desafío moral*. Buenos Aires: Biblos.
- Barba, J.B. (1997). *Educación para los derechos humanos*. México: FCE.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético políticos de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Duart, J.M. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Paidós
- Durkheim, É. (2001). *La educación moral*. México: Colofón.
- Fierro, M.C. y Carbajal P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa.
- Gallino, L. (1995). *Diccionario de Sociología*. México: Siglo XXI.
- García, S. y Vanella, L. (1992). *Normas y valores en el salón de clases*. México: Siglo XXI.
- Goffman, E. (1989/2006). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ianni, N.D. (2002). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. Visto: www.oei.es/valores2/monografias/monografias2/reflexion02.htm#1#1

- Illich, I. (1974). *La Convivencialidad*. Barcelona: Barral Editores.
- Illich, I. (1977) *Alternativas*. México: Joaquín Mortíz.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2007) *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas para la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: Autor.
- Kohlberg, L., Power, F. C., Higgins, A. (1997). *La educación moral según Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores de la escuela mexicana*. México: FCE.
- Mardones, J.M. (1996). *10 palabras clave sobre Movimientos Sociales*. Pamplona: Verbo Divino.
- Mardones, J.M. (1999). *Desafíos para recrear la escuela*. Madrid: PPC.
- Mardones, J.M. (2003). *La vida del símbolo*. Cantabria: Sal Térrea.
- Martínez de Murgía, B. (1999). *Mediación y resolución de conflictos*. México: Paidós.
- Puig Rovira, J.M. (2003). *Prácticas morales*. Barcelona: Paidós.
- Todorov. T. (1991). *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI.



¿QUÉ CONTIENE UNA ESCUELA? SOBRE EL SENTIDO ÉTICO-POLÍTICO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR¹

Alexander Ruiz Silva

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art4.pdf>

¹ El presente artículo surge a partir del estudio Análisis de competencias ciudadanas y formas de convivencia en la escuela. Dicha investigación fue realizada en distintas escuelas en Bogotá, desde la Universidad Pedagógica Nacional y contó con la participación de Alexis Pinilla y Juan Carlos Torres en el marco de la Convocatoria nacional para la presentación de proyectos de investigación e innovación. Año 2004, Competencias Ciudadanas: Pruebas Saber 2003 de Colciencias.

Bien vale la pena comenzar este escrito citando un fragmento de una de las obras más significativas de la literatura universal:

Aureliano Segundo estaba abstraído en la lectura de un libro. Aunque carecía de pastas y el título no aparecía por ninguna parte, el niño gozaba con la historia de una mujer que se sentaba a la mesa y sólo comía granos de arroz que prendía con alfileres, y con la historia del pescador que le pidió prestado a su vecino un plomo para su red y el pescado con que lo recompensó más tarde tenía un diamante en el estómago, y con la lámpara que satisfacía los deseos y las alfombras que volaban. Asombrado le preguntó a Úrsula si todo aquello era verdad, y ella le contestó que sí, que muchos años antes los gitanos llevaban a Macondo las lámparas maravillosas y las esteras voladoras.

-Lo que pasa —suspiró— es que el mundo se va acabando poco a poco y ya no vienen esas cosas.

Cuando terminó el libro, muchos de cuyos cuentos estaban inconclusos porque faltaban páginas Aureliano Segundo se dio a la tarea de descifrar los manuscritos. Fue imposible. Las letras parecían ropa puesta a secar en un alambre, y se asemejaba más a la escritura musical que a la literaria. Un medio día ardiente, mientras escrutaba los manuscritos, sintió que no estaba solo en el cuarto. Contra la reverberación de la ventana, sentado con las manos en las rodillas, estaba Melquíades. No tenía más de cuarenta años. Llevaba el mismo chaleco anacrónico y el sombrero de alas de cuervo, y por sus sienes pálidas chorreaba la grasa del cabello derretida por el calor, como lo vieron Aureliano y José Arcadio cuando eran niños. Aureliano Segundo lo reconoció de inmediato, porque aquel recuerdo hereditario se había transmitido de generación en generación, y había llegado a él desde la memoria de su abuelo.

-Salud —dijo Aureliano Segundo.

-Salud joven —dijo Melquíades.

Desde entonces durante varios años, se vieron casi todas las tardes. Melquíades le hablaba del mundo, trataba de infundirle su sabiduría...¹²

Hace ya casi un siglo que Peirce afirmara que la realidad no se agota en existencia.³ Desde mucho tiempo antes es sabido, por el milagro de la literatura, que la imaginación es una parte constitutiva del mundo y sus confines. La pregunta ¿qué contiene un libro?, podría ser trocada, entonces, por ¿qué no puede contener? Se trata de una de esas preguntas que no tiene respuesta y abre un mundo de posibilidades. ¿Qué contiene una escuela? no es, precisamente, una pregunta más simple. Una forma casi ingenua de dar respuesta a la misma puede conducir a un proceso de enumeración, por ejemplo, decir que contiene estudiantes, maestros, pupitres, pizarrones, libros. Si, libros y una vez más estaríamos frente a la cuestión anterior. Pero en este caso avocados solamente a uno de los sentidos del término “contener”, esto es, comprender, abarcar. ¿Qué contiene una escuela? implica, también, entre otras acciones sujetar, aguantar, apoyar, en suma, que los Aurelianos puedan constatar con Úrsula que el mundo cambia a cada instante pero también con Melquíades que no todo lo que sucede en él pasa en vano.

El interés en este escrito no es el de presentar una serie de prescripciones en torno a lo que debe contener la escuela y qué modelo de convivencia se puede deducir de dichas preceptos. Se ha optado, aquí, por destacar relatos de experiencias de estudiantes y maestros para construir con ellos y desde ellos una mirada comprensiva del sentido ético-político de la convivencia escolar, desde un enfoque

² Gabriel García Márquez (2007 [1967]).

³ Véase, al respecto, Habermas (1996a).

constructivista de la formación de valores ciudadanos. Por sentido ético-político de la convivencia escolar se entiende la posibilidad de dotar de significado compartido discursos y prácticas del mundo social y simbólico de la escuela desde ideas reguladoras tales como la inclusión social, la justicia, la equidad y la solidaridad. Por enfoque constructivista de valores ciudadanos, se entiende, a su vez, una aproximación teórica amplia, que toma elementos tanto de la filosofía moral cognitivista (Habermas, 1996b; 2002; Apel, 1995) como de la filosofía moral de corte narrativista (McIntaire 1994; Taylor, 2006) y de la psicología del desarrollo (Castorina, 2007; Carretero y Kriger, 2006), las cuales confluyen en una comprensión de los valores ciudadanos como articulaciones normativas con finalidades y límites definidos en la esfera pública.

El presupuesto principal de este texto es que un verdadero sentido ético-político de la convivencia escolar depende de la posibilidad de construir mecanismos, procedimientos, instrumentos, pero también relatos, puntos de vista y espacios de participación libres de coacción (entendida como negación del otro y como anulación de su capacidad de elección), depende, igualmente, del reconocimiento de todos los involucrados en el proceso formativo y del fomento del debate público sobre los asuntos que afectan los intereses vitales de los actores de la escuela. Muchas de las cosas que aquí se expresan quizás son tan corrientes que pasan por inadvertidas, otras lo son mucho menos, en todo caso, para quienes participamos de esta experiencia de investigación significó tanto como encontrar un diamante en el estómago de un pez.

1. LA COMUNICACIÓN INTER-GENERACIONAL

La escuela se encarga, entre otras funciones de gran importancia, de la reproducción cultural, esto es, de permitir que las nuevas generaciones accedan, aunque sea de manera parcial y mediante estrategias de carácter principalmente informativo, al legado cultural de otras generaciones, esto es, acontecimientos históricos, conocimientos disciplinares, hallazgos científicos, producciones artísticas, lengua, lenguajes, costumbres y valores. De este modo, se entiende que la experiencia educativa se edifica sobre una estructura conservadurista en un mundo cambiante y es justamente esto lo que hace que los saberes en la escuela se construyan en permanente tensión. Las diferencias generacionales, por su parte, indican una enorme movilidad de las dinámicas sociales. Para dar frente a este asunto la escuela apela a distinto tipo de estrategias, entre ellas: 1) flexibilidad curricular, 2) seguimiento o acompañamiento individual y 3) contención social. Se hará referencia, brevemente, a las dos primeras para poder dedicar mayor espacio a la última, que para efectos de este análisis es la que más nos interesa.

Se suelen naturalizar las diferencias generacionales en la escuela y quizás no faltan buenas razones para ello. Más allá de los gustos, intereses y preferencias —asuntos caramente relevantes— en la escuela se encuentran grupos etéreos con vivencias diferenciales y con una significación peculiar de sus experiencias según patrones más o menos redundantes que reglan y regulan la interacción de las personas en cada época. Aunque cada grupo esté lejos de comportarse de manera homogénea, sus “miembros” suelen compartir, o al menos reconocer, códigos lingüísticos y claves culturales comunes, sean o no éstos valorados como rasgos distintivos de su identidad. Estas claves y códigos cambian cada vez con mayor rapidez, de modo tal que las diferencias generacionales se marcan no sólo de padres a hijos sino también, y quizás principalmente, entre grupos de grados que conviven en la misma escuela.

La dinámica social se caracteriza por la movilidad de referentes institucionales en los que se incluye la conformación de distinto tipo de familia, las transformaciones del mundo laboral, el aumento o reducción

de la oferta educativa y cultural, las relaciones de la sociedad con el Estado y los cambios en las estrategias de consuno que no a todos los grupos étnicos y clases sociales afecta del mismo modo y en la misma intensidad. Las tensiones generacionales emergen cuando los distintos grupos intentan hacer prevalecer sus formas de comprensión de la realidad y sus posturas existenciales sobre las de los otros. Esto es principalmente notorio en las relaciones de poder que establecen y mantienen los adultos con los jóvenes en la institución educativa. Bien, pero vale la pena concentrarse en las estrategias que la escuela dispone para atender estas tensiones.

Por flexibilidad curricular se entiende aquí la autonomía institucional que las escuelas están dispuestas a ejercer en términos de la organización de los tiempos, recursos, estrategias y demás dispositivos educacionales utilizados para dar cuenta, especialmente, de la reproducción cultural. Los discursos que circulan en las aulas sobre las ciencias, disciplinas y oficios, el manejo del tiempo libre regulado (recreos y actividades no formales) y el desarrollo de proyectos institucionales, entre otros, canalizan de distinta forma las tensiones entre los actores sociales de la escuela. Hay poca flexibilidad cuando el maestro impone su perspectiva sobre los intereses e iniciativas de los estudiantes. Muchas veces ello ocurre de manera inconsciente, sin que el maestro se lo proponga, otras veces se da como estrategia de control disciplinario, por inseguridad y temor, como se ve, también por inhabilidad o falta de claridad en los propósitos pedagógicos perseguidos. Este tipo de relación es, a menudo, extrapolable a las autoridades académicas encargadas de la planeación curricular. Por el contrario, hay mayor flexibilidad, y por lo tanto mayores posibilidades de comprensión de la dinámica social, cuando se concilian los intereses de unos y otros y se potencian sus iniciativas, esta es también la vía de la construcción colectiva de criterios racionales.

La segunda estrategia que utiliza la escuela para afrontar las tensiones del poder diferencial allí ejercido es mediante el seguimiento o acompañamiento individual. Esta estrategia no siempre se puede desarrollar a plenitud, o bien por imposibilidad física, debido a que los grupos de estudiantes, especialmente en la escuela pública, tienden a ser cada vez más numerosos o bien por una especie de apuesta institucional implícita de igualar u homogenizar a los estudiantes para facilitar su control y eliminar la conflictividad. No obstante, cuando la estrategia se lleva a cabo, ésta suele tener más de una faceta.

Etiquetar a los estudiantes según una serie de comportamientos indeseables esperados da cuenta de una parte del espectro, esto es, del *seguimiento personal*. El estigma opera como una especie de juicio *a priori*, un razonamiento que conduce a la confirmación de un prejuicio. Se trata de una forma sofisticada de exclusión basada en opiniones "deterministas" sobre cómo son las personas y sobre qué se puede esperar de ellas. Si el juicio está parcializado de antemano las decisiones que se toman en consecuencia también lo estarán, por ello es que resulta tan injusta esta forma de comunicación.

Una sensible comprensión del *otro* y sus circunstancias permite dar cuenta de la otra parte del espectro, esto es, del *acompañamiento individual*. Aquí los prejuicios se explicitan y se discuten, se tiene conciencia de la falibilidad humana y de la complejidad que cada persona encierra. Se definen apuestas educativas basadas en la confianza y en la fuerza vinculante del diálogo. Acompañar al otro significa no negarle compañía —posibilidad de compartir, de cooperar— cuando parece que la requiere o cuando éste directamente la solicita. Mientras que el seguimiento es externalista, ajeno, el acompañamiento es intimista, propio. Un sentido auténtico de *otredad*, de respeto, sólo es posible en este segundo caso.

Es muy difícil, y quizás tampoco sea deseable, sostener una taxonomía basada en tipificaciones acabadas sobre la relación que se establece con el conocimiento en la escuela y las distintas formas de

comunicación allí privilegiadas, porque en la escuela estas relaciones también son móviles. Si se definiera un continuo y se ubicara en uno de sus polos a instituciones educativas inflexibles (curricularmente) y estigmatizadoras (seguimiento individual) y en el otro, a los centros de formación flexibles y dialógicos (acompañamiento individual), tal vez ninguna escuela específica, real, podría ser ubicada, a ciencia cierta, en alguno de estos polos. En cualquier caso, las instituciones educativas son dinámicas, se mueven de un lado a otro —de estos extremos contra-fácticos— en una especie de tapiz gris en degradé.

La escuela, mediante la comunicación tras-generacional, permite y propicia la construcción de ideas diversas sobre la dinámica social, como se ha visto, en un juego tensional, pero, ¿porqué estas ideas no generan cambios significativos, a mediano y largo plazo en otras instituciones sociales o en la sociedad en su conjunto? La hipótesis del presente trabajo es que ello no ocurre debido a la enorme presión que tiene la escuela a exaltar y privilegiar la tercera estrategia mencionada, esto es, la contención social. La presión proviene del mismo Estado (en su versión de Estado mínimo) y de las formas hegemónicas de producción económica (economía de mercado). El siguiente numeral toma este punto como premisa.

2. LA CONTENCIÓN SOCIAL

Se entiende, aquí, por estrategia de contención social de la escuela, en primer lugar, la puesta en práctica de dispositivos disciplinarios y académicos en función de la reproducción social, esto es, en el sostenimiento del *status quo* o en la renuncia implícita a producir transformaciones de gran aliento en las formas de organización social, en los juegos de comunicación y relacionamiento y en los procesos de construcción de subjetividad. En segundo lugar, las labores realizadas por y desde la escuela en función de la retención escolar. Aquí se mezclan estrategias de control social con modos de legitimación de la autoridad; sujeción institucional con acogimiento y soporte afectivo.

Pero, ¿qué y a quién contiene este tipo de escuela? Contiene y soporta la base social en la cual está inserta, legitimando relaciones de dominación y naturalizando esquemas de subalternidad.⁴ El caso de las relaciones de género en la escuela puede ser útil para ilustrar esta idea. A pesar de la aceptación y el impacto favorable, aunque aún insuficiente, que han tenido en casi todos los contextos sociales —incluyendo la agenda pública de Estado— las exigencias de equidad formuladas especialmente por los nuevos movimientos feministas, la escuela no ha sido un terreno precisamente fértil a las transformaciones requeridas. Al preguntarle a un grupo de niños y niñas de séptimo grado de qué lado creen que provienen los mejores aportes a la clase ninguno dudó en afirmar el protagonismo de los niños, sin embargo, al desglosar esta cuestión los resultados fueron muy diferentes:

Entrevistador (E): bien, ¿pueden decirme qué tipo de cosas se requiere para hacer buenos aportes a la clase?

Estudiante(s) (Es): se necesita hacer las tareas y ponerle cuidado a la profesora [voz de una niña]; llevar bien los cuadernos [ordenados, limpios] —[dice un niño]; hacer preguntas cuando uno no entiende [dice otra niña]; pasar al tablero cuando la profesora pide un voluntario [señala un niño]; -luego de un momento de duda-: ayudarle a un compañero cuando no sabe [voz de una niña]

⁴ Un tratamiento detallado del concepto de *subalternidad* en los procesos de construcción social de subjetividad puede verse en los trabajos de Hugo Zemelman (1998, 2002)

Al explorar uno a uno el cumplimiento diferencial de los ítems, por ellos mismos listados, en la mayoría de los casos la supremacía la tuvieron las niñas.

E: Bueno, entonces ¿quiénes participan más en clase?, ¿Quiénes hacen los mejores aportes?

- Los niños [respuesta de niños y niñas al unísono]

- Aunque las niñas ponen más cuidado que los hombres [voz de una niña]

E: ¿son más juiciosas?

- Son más creativas, más ordenadas, pero no hacen los mejores aportes [voz de un niño]

¿Cómo se puede, entonces, explicar la respuesta ofrecida por niños y niñas ante la pregunta planteada de forma genérica sobre quienes hacen los mejores aportes a la clase? La respuesta es tan simple como problemática, la escuela salvaguarda el rol de dominancia masculino y además considera esta condición una obviedad. De este modo, se naturalizan roles diferenciales y a su vez las jerarquías sociales que soportan dichos roles. La institución educativa hace las veces aquí de guardiana de la tradición, aunque como en este caso no se trae de una tradición *políticamente correcta*. En el discurso, y posiblemente también en la intención de los maestros los niños no reciben un trato preferencial frente a las niñas, sin embargo, una mirada más detenida a las formas de interacción en la escuela nos dice otra cosa. Un estudio de Ana Rico (2002) en el que se puso la lente de la perspectiva de género en la escuela, reparó, entre otros aspectos, en las expectativas que tienen los docentes sobre el futuro de las y los jóvenes al terminar la escuela. Tanto los maestros como las maestras les atribuyeron mucho menos posibilidades de éxito comparativo a las muchachas. Menos ligadas a las condiciones sociales de inequidad o a los resultados académicos objetivos (obtenidos, por ejemplo, en exámenes o en las calificaciones finales), las proyecciones se sostenían, principalmente, en valoraciones subjetivas sobre el desempeño de unos y otras, en una especie de pretensión confirmatoria de roles sociales preestablecidos.

Al parecer los niños y las niñas, no de forma individual, sino como parte de un grupo social, aprenden a valorar sus actuaciones y capacidades según el desempeño socialmente esperado en cada caso, conservando y reproduciendo de este modo lo que la estructura social tiende a conservar, esto es, jerarquías sociales, roles diferenciales, marcadas desigualdades.

Cuando en sectores deprimidos la escuela opera, especialmente, como barrera de inhibición de comportamientos sociales indeseables, no se repara mayormente en el análisis de las condiciones de reproducción de la violencia estructural. La alternativa más simple parece ser la de culpabilizar de su propia condición a quien se encuentra en desventaja en situaciones de desigualdad social. Así parecen expresarlo los siguientes testimonios de maestros:

¡Qué más se puede esperar de un chico que llega al colegio sin desayunar, al que le pegan en la casa, que tiene a su papá en la cárcel [...], al menos estos niños vienen al colegio y no se quedan en la calle haciendo de las suyas!

De los niños uno espera que en el futuro aprendan, al menos, un oficio, y de las niñas que no se dejen embarazar tan jóvenes.

Estas formas de reproducción social —pasiva y activa— se encuentran en contravía con los esfuerzos y acciones de muchas escuelas y maestros por generar en su trabajo cotidiano condiciones de inclusión, de no discriminación, de auténtico respeto a las diferencias. Se generan, como se ha señalado arriba, en

medio de la fuerte presión externa que recibe la escuela por parte de otras instituciones sociales interesadas, por ejemplo, en marcar diferencias entre sujetos productivos y no productivos, esto es, engranados al sistema mediante la condición de seres económicamente activos o de consumidores potenciales.

Desde la contención social, así entendida, no se puede promover, por ejemplo, la participación más que de un modo puramente formal, mediante la elección de voceros y representantes estudiantiles en comités en los cuales sus necesidades y puntos de vista son siempre subvalorados o están, en todo caso, subordinados a los intereses de los mayores o a la idea de "preservación del orden institucional". Bajo este panorama es difícil despertar sensibilidad moral o desarrollar competencias políticas en maestros y estudiantes. Un gran ausente en este tipo de lógica es la capacidad de deliberación, tan importante en la detección de injusticias sociales y en el emprendimiento de acciones de inclusión o de compensación social. El siguiente diálogo ilustra algunos de los más comunes usos de los procedimientos y mecanismos de contención —que no de resolución— de conflictos en las escuelas.

Profesora (Pr): señora coordinadora he tenido que recurrir a usted pues este estudiante no quiere firmar en el Observador [registro de faltas disciplinarias] que hizo fraude en el examen de matemáticas.

Coordinadora (Coor): bueno y, ¿por qué no firma?, asuma sus responsabilidades. [La observación se dirige al estudiante. En ningún momento la coordinadora, no le pregunta por su versión de lo acontecido].

Estudiante (Es): porque yo no hice trampa.

Pr: yo di instrucciones precisas sobre dónde debían ser dejados los apuntes y cuadernos para empezar a contestar el examen, él los dejó puestos en un sitio sospechoso [en el pupitre de al lado] y el compañerito que estaba más atrás se copió, ¿eso es o no es fraude?

Es: no, eso no es fraude yo no me copié, yo nunca me copio [dice, bastante molesto].

Coor: bueno aclaremos esto, ¿usted dejó las cosas donde la profesora dijo que no había que dejarlas, sí o no?

Es: sí, pero por el afán [prisa], yo no me quería copiar y no me copié.

Pr: pero permitió que otro se copiara y eso también es fraude.

Es: yo no me di cuenta, no firmo ningún Observador.

Coor: bueno, creo que aunque no haya hecho fraude, propició que otro hiciera fraude, pues entonces la profesora escribe eso en el Observador, usted lo firma y santo remedio.

[El niño se queda dubitativo, entonces la profesora toma el observador y escribe al tiempo que lee en voz alta]

"No hice fraude en el examen de matemáticas pero propicié que otro hiciera fraude, esos son mis descargos".

Tome firme [la coordinadora le acerca un esfero]

Todos se quedan en silencio y esperando, el estudiante por fin dice:

No, no firmo, yo no hice trampa.

Coor: Bien, entonces tendremos que llamar a su acudiente para que venga al colegio a ayudarnos a resolver este problemita, todo porque usted no quiere firmar que un compañero suyo hizo fraude y que usted no, que usted sólo propició que el otro hiciera fraude.

[El niño toma el lapicero, con lágrimas en lo ojos, confundido e indignado y firma].

En muchas instituciones donde existe alta conflictividad escolar a menudo se produce un esquema de *comunicación de exclusión*, esto es, con muy poca o ninguna consideración por la perspectiva del otro y por sus auténticas necesidades. El estudiante en este caso representa una amenaza y por ello “es necesario” disponer y utilizar de manera defensiva de los mecanismos y procedimientos con los que cuentan las instituciones educativas para resolver positivamente sus conflictos.

El *Observador*, que se supone hace las veces de instrumento de registro de las acciones positivas y negativas que valdría la pena destacar de los estudiantes, a fin de mantener información de primera mano sobre sus procesos de aprendizaje y socialización (véase más adelante un uso pro-activo del mismo) se convierte en un prontuario de faltas de menor a mayor gravedad. El propósito pedagógico del Observador queda supeditado —o reemplazado— por el disciplinario. Aquí la institución educativa reproduce de manera irreflexiva la lógica del sistema judicial, que, como se sabe, no está diseñado para lo mismo que la escuela. Por supuesto, que algunas de las funciones de una institución social pueden ser adaptadas, usadas y reproducidas por otras instituciones, pero la reproducción de su estructura casi siempre resulta en caricatura y ésta solamente pueden ser tenidas en cuenta de manera alegórica.

Es bastante usual que en la escuela se utilicen términos como conducto regular, administración de justicia, instancias de mediación u otros, pero, es necesario hacer conciencia de que se trata de un lenguaje prestado —del ámbito judicial— que bien podría ser utilizado bajo la intención de formar ciudadanos respetuosos de un orden normativo y a la vez deliberativos, capaces de exigir el cumplimiento de sus derechos y a la vez respetuosos de las formas de articulación de identidad de los otros; sin embargo, en la mayoría de los casos, este tipo de lenguaje —y los subsecuentes mecanismos y procedimientos en que se materializan— opera en la escuela como un sofisticado blindaje legaliforme para quienes toman decisiones sobre la eventual continuidad o expulsión de algún miembro de la comunidad educativa y como estrategia discursiva y práctica cotidiana defensivas, en suma, como comunicación de exclusión.

Conservadurismo institucional, aceptación del uso arbitrario del poder, mantenimiento de hegemonías, naturalización de jerarquías sociales, ineficacia en la búsqueda de la autonomía individual y en la capacidad de deliberación colectiva, todo ello parece caracterizar a las escuelas de contención social, pero, ¿existe al menos un modo justificable de entender esta estrategia institucional? La idea aquí es que sí, y algunos de los hallazgos empíricos del estudio podrían apoyar esta opción:

El diálogo con directivos, docentes y estudiantes de la sección primaria de una de las escuelas que hospedaron esta investigación sobre convivencia escolar y competencias ciudadanas permite entender la contención social en términos de la protección y cuidado del otro; responsabilidad compartida y compasión o sentido de humanidad. Ya se ha hecho mención a las formas más problemáticas de contención social, ahora se desea hacer hincapié en el concepto de *salvaguarda*, dado que éste permite descentrar la mirada del asunto de la política pública en educación —cobertura, inversión del Estado por número de estudiantes, eficacia, control institucional, rendición de cuentas— y enfocarla en el apoyo afectivo y en su impacto en la formación de la subjetividad, tal y como quizás lo indica el siguiente testimonio de un docente-directivo:

Ha habido muchos casos de niños abusados sexualmente por sus familiares o padrastros. Les ha sucedido, incluso, a los niños más pequeños. Todas las veces nosotras hemos denunciado esos casos, les hemos hecho acompañamiento, hemos actuado de forma coordinada con las instituciones del Estado. Aquí tenemos comunicación permanente con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, con la

Defensoría del Pueblo, con la seccional de la Fiscalía. Tuvimos dos casos recientes, en uno, el violador era un tío de una niña de tercero [tercer grado] que lo pusieron preso. El padrastro de otra niña estuvo en la cárcel hasta que la mamá de la niña se arrepintió y retiró la denuncia, porque decía que no sabía ahora quién los iba a mantener, el tipo finalmente se fue y ahí están, no se han muerto de hambre [...] Nosotras estamos dispuestas a ir hasta las últimas consecuencias con esto, los niños están primero, nos duele mucho que los maltraen de cualquier forma y nos hemos vuelto expertas en detectar los casos de maltrato. Una empieza a ver a los niños tristes, calladitos, o a veces, todo lo contrario, muy agresivos y se da cuenta que a ese niño le puede estar pasando algo grave. La psicóloga del colegio nos ayuda mucho en esa parte. Siempre hablamos con los niños, es importante manejar todo esto en privado, con mucho respeto por las personitas que se están formando aquí, que requieren nuestro apoyo [...] Algunos niños por fuera de la escuela están completamente desamparados. Aquí no estamos solamente para enseñarles a leer y escribir o para que aprendan lo que debe aprender un niño en la escuela, estamos tratando con seres humanos, sí no una se dedicaría a otra cosa.

En estos casos y en condiciones menos extremas en las que se hace posible una comunicación de inclusión la contención social no está mediada por un rol institucional que se asume de forma resignada, sino por el compromiso personal y profesional de salvaguardar la integridad del otro y su dignidad, compromiso que se vive como resistencia al rol, como posibilidad de despliegue de la subjetividad. De una subjetividad que se constituye en el diálogo, en el acercamiento al otro, en su valoración y auténtico reconocimiento (Ruiz, 2008), en suma, en lo que logra desbordar el currículo —como se verá más adelante. La salvaguarda implica tanto consideración por el otro como respeto a sí mismo, a aquello que se hace, a lo que se es como persona.

3. LA PROBLEMÁTICA EXCEPCIÓN DEL PRESENTE

Las dificultades que plantean las tensiones inter-generacionales en el mundo de la escuela y la fácil salida que implica imponer esquemas autoritarios y unidireccionales, en lugar de la opción por formas de autoridad legitimadas en una contención afectiva, respetuosa e incluyente, contribuyen a la definición de prioridades institucionales distanciadas de los intereses y necesidades de los estudiantes, tanto en términos vitales como en términos temporales. De este modo, la vinculación “causal” entre educar en ciudadanía y la obtención de determinado perfil político: “el ciudadano competente” supone la presencia de condiciones sociales relativamente estables, más que el aprendizaje de contenidos teóricos significativos. Aquí, pocas veces se apela a una vinculación con la historia (lo cual de por sí es sumamente problemático), pero igual se asume que los aprendizajes obtenidos en dichas experiencias van a repercutir en un ejercicio pro-activo del ciudadano del mañana.

Una de las hipótesis que surgió en este estudio es que en la manera como se establece esta relación causal (entre desarrollar competencias ciudadanas y obtener un perfil de ciudadano deseable) hay un tiempo que se oscurece y ese tiempo es el presente. Frente al pasado, incluso algunas veces se generan comprensiones más o menos acertadas de la génesis socio-histórica de la ciudadanía, bien sea porque se evidencian hechos o se enaltece el papel de los actores sociales y de las instituciones del Estado, pero en suma, la dimensión misma del pasado es relativamente perceptible en la escuela. Tampoco se vela el futuro, dado que todos los proyectos educativos terminan justificándose de cara a la idea de un mañana deseable promovido desde la política oficial (que incluso podría ser la del mantenimiento del *estatus quo*) o desde un currículo libertario (que suele constituirse en apuestas de sociedades más justas e incluyentes). Es el presente el que no parece estar tan presente. Éste se hace opaco, borroso,

generándose tensiones difíciles de resolver en el mundo escolar, casi al nivel de paradojas políticas en las que se inhibe aquello que principalmente se promueve, esto es, la acción ciudadana.

La paradoja reside en que el tiempo de la escuela es el de la experiencia, es decir, el tiempo del presente vivido, pero en el que todos los aprendizajes, los del pasado remoto y los del pasado más cercano, en suma, el legado cultural al que se accede (conocimientos, costumbres, valores, formas de vida) son importantes casi exclusivamente para el futuro. Esto se puede sintetizar en consignas que a su vez se convierten en "ideología":

- Lo que aprendes en la escuela no tiene que servir para resolver tus problemas prácticos ahora, es en el futuro cuando valoraras su verdadera importancia.

- Eso que conoces aquí te va a ser útil para la vida [Es como si la vida no estuviera en la escuela, como si la vida estuviera siempre en otra parte].

Lo importante reside siempre en lo que está por venir. En la escuela el ejercicio político orientado a la toma de decisiones es mucho menos importante que el aprendizaje de contenidos teóricos sobre cómo se debe participar, ante qué instancias y qué maneras. La participación, la deliberación y eventualmente la impugnación, reforma y legitimación de las normas (procesos de alta demanda por parte de los estudiantes) son cosas que la escuela no está dispuesta a adelantar con menores de edad en sentido cronológico y en sentido filosófico; razón por la cual no forma, realmente, ciudadanos y la mayoría de sus esfuerzos se dirigen a la *formación para la ciudadanía*. Formar *en ciudadanía* o formar *en el ejercicio de la ciudadanía*, en cambio, significaría establecer una relación directa con el presente mismo, en los siguientes términos:

- Te haces ciudadano cuando actúas como un ciudadano y conviertes en práctica cotidiana una serie de valores cívicos y responsabilidades políticas específicas, tangibles.

Mientras que formar *para la ciudadanía* significa aplazar la experiencia del ejercicio ciudadano y asumir una causalidad del tipo:

*- Si **ahora** te damos las herramientas políticas adecuadas **luego** (quizás) sabrás utilizarlas para ser un ciudadano pleno.*

*- Accedes a información, conoces procedimientos y mecanismos para que **después** [es un después bastante incierto] asumas las responsabilidades que aquí en la escuela no tienes porque asumir y tal vez tampoco te convendría demasiado hacerlo.*

Con el aplazamiento permanente de la acción política *en serio*, o lo que preferimos denominar *oscurecer el presente*, en muy buena medida se vacía de sentido la experiencia de aprendizaje que se da en el presente mismo. Ese "aprendizaje de la ciudadanía" y de las herramientas para un ejercicio político responsable quizás no alcanza para valorar lo que la escuela posibilita, por ejemplo, en términos de participación. Como se mostrará a continuación, las distintas esferas en las que ésta se despliega en la escuela desbordan, por mucho, el aura de artificialidad con el que a menudo se suele velar este tipo de procesos.

4. PARTICIPAR Y DECIDIR

El ejercicio de la participación política en la escuela no se encuentra, precisamente, exento de pugnas y resistencias. En ocasiones, tal y como sucede en la estructura social más amplia, participar y decidir

resultan ser procesos extraños entre sí. Las preguntas: ¿Quiénes participan? y ¿cómo organizan su participación?, suele perfilar actores distintos a los que se pueden hallar en las respuestas a las preguntas ¿quiénes deciden? y ¿de qué manera? Sin embargo, simplemente decir que los estudiantes participan en la escuela mediante las instancias de representación estudiantil y que los directivos toman las decisiones, la mayor de las veces, de manera inconsulta, no aporta demasiado a la comprensión de los procesos de participación y de toma de decisiones. Participar y decidir encierran diversos significados, mucho más allá de las prácticas habituales en la escuela e incluso a pesar de algunas de ellas. Los siguientes diálogos con estudiantes de distintos grados escolares, referidos a la definición de actividades para la semana cultural, ilustran apenas uno de estos significados.

Entrevistador (E): ustedes [los estudiantes] discutieron sobre algunas actividades que querían realizar

Estudiante (Es): no, la profesora ya venía con sus ideas y nos dijo qué hacer. Hicimos una muestra de comidas típicas.

E: ¿cómo hicieron para organizarse?

Es: la profesora iba diciendo las tareas y cada uno decía en qué podía colaborar, luego íbamos sacando nuevas ideas.

E: ¿es muy difícil organizarse?

Es: No, bueno, más o menos.

Es: Nosotros habíamos preparado una danza.

E: ¿Cómo escogieron a los bailarines? [Él era uno de ellos]

Es: Algunos querían, pero, como faltaban, la profesora escogió a los demás, es que a muchos les da como pena.

E: ¿Cómo se organizaron?

Es: Ensayamos la presentación dos semanas, la profesora nos ayudó mucho.

E: ¿Ustedes escogieron el baile?

Es: no, fue la profesora.

A pesar de este esquema vertical en la definición de lo que hay que hacer, también, en las jornadas que se suponen libres del cumplimiento del horario escolar, en las que se quiebran las rutinas de la escuela, quienes hacen la puesta en escena son los estudiantes, ellos son quienes a medida que se diseñan las actividades escolares van aportando ideas y se van haciendo dueños de un espacio de expresión en el que toman decisiones y modifican las propuestas iniciales. Qué tanto se está dispuesto a participar tiene que ver aquí con el nivel de motivación que despierta en ellos las iniciativas que les son presentadas. Participar significa en este sentido *involucrarse* y tomar los recaudos necesarios para que las actividades planeadas con anticipación luzcan bien y generen satisfacción entre los participantes.

Otra forma de participación que podría denominarse "participación contemplativa" alude a la sensación, en unos casos, o a la certeza, en otros, de *ser tenido en cuenta*, lo cual como se verá, enlaza fuertemente la esfera emocional. Aquí participar significa recibir un trato respetuoso, no ser ignorado, ser consultado, en suma, obtener reconocimiento. Muchas veces esto se traduce en actos de resistencia pasiva, esto es, en la decisión de no hacerse partícipe de determinadas iniciativas. Aunque parezca paradójico, participar significa también reivindicar el derecho a no hacerlo y exigir reconocimiento en la aceptación de auténticas convocatorias. Los siguientes testimonios así lo refrendan:

Los estudiantes participan, hacen sus propuestas y trabajos, con sus cosas son muy juiciosos, y ahí lo que más funciona, lo que más me ha funcionado a mí es hablar con el muchacho con mucho respeto, yo no soy afectiva en el sentido de tocarlos, de abrazarlos, pero los trato con respeto y ellos valoran eso.

[...] Bueno, muchas cosas que eran importantes para ellos [para los estudiantes] realmente no habían sido tenidas en cuenta, entonces los muchachos se reunieron, se organizaron y dijimos “dejémoslos a ver que van a hacer” y lograron muchas cosas a través del consejo de estudiantes, pero también uno observa que los chicos que lograron esas cosas, o muchos de ellos, eran chicos que eran atacados [habitualmente confrontados por situaciones disciplinarias] por nosotros mismos como coordinadores de grado, que a veces los veíamos como amenaza y los chicos decían: “pero es que yo no fui tomado en cuenta para tomar determinada decisión”, como ocurrió con el distintivo [seña institucional que debía ser portada por los estudiantes en su uniforme], “yo no me lo coloco”, “está bien, no se lo coloque”, y eso me pareció a mí valioso, que un grupo de chicos haya dicho: “yo no me lo coloco porque no fui tenido en cuenta, independientemente de que sea bonito o de que no sea bonito y no lo voy a adquirir”, entonces fue cuando dijimos, “no, ellos están en su sano derecho de decir que no fueron tenidos en cuenta y por tal razón no quieren participar y no los podemos obligar”, porque de alguna manera los muchachos van dejando el temor a la sanción y se manifiestan y lo hacen y eso hay que respetarlo.

Esta forma de participación surge como respuesta a la amenaza a ser ignorado en términos de aquello que se advierte, de lo cual se hace conciencia en la expresión: “realmente no habían sido tomados en cuenta”. El no reconocimiento de las necesidades e intereses del otro, la indiferencia y el cinismo niegan de tajo la posibilidad de *ser tenido en cuenta*, de sentirse partícipe, de ser vinculado, de *hacer parte de*, en suma, de articular un sentido identitario.

Por otra parte, ¿qué tanto se participa en el aula de clase?, ¿qué tanto se sienten persuadidos los estudiantes por los propósitos cognitivos que los maestros y el mundo escolar le ofrecen? y ¿qué tanto éstos se contraponen o se complementan con las ofertas de aprendizaje de otros contextos relacionales como la familia, la calle, la ciudad, los medios de comunicación, la Internet, otros?, da cuenta de un tercer sentido de la participación, el cual merece la pena designar como: *agencialidad en los procesos de aprendizaje*. Aquí agencialidad significa hacerse y reconocerse como sujeto activo y decisivo, especialmente en el ámbito académico cotidiano⁵. Participar es vincularse voluntariamente al desarrollo de las actividades de aula, es, casi al tiempo, levantar la mano para preguntar cuando algún contenido o procedimiento no se comprende; expresar las dudas que la mediación pedagógica plantea; comentar el resultado de sus propias indagaciones; concentrarse y prestar atención a la clase; cuestionar la autoridad cuando ésta no es legítima y contra-restar la tendencia a convertir en verdades absolutas las cosas que se aprenden.

Pero aunque puedan establecerse consensos —relativos— sobre lo que significa la agencialidad en los procesos de aprendizaje, de manera contra-fáctica (ideal, modélica), a menudo, en la escuela, esta variante de la participación se reduce a la pura adscripción a los propósitos definidos por parte de la figura de autoridad, de modo tal que participar no resulta ser otra cosa que “colaborarle al maestro cuando éste lo solicita”, ¿de qué maneras?, ¿a partir de la realización de qué tipo de acciones?, son interrogantes que se resuelven más en función de fines disciplinarios que cognitivos. El espectro, sin embargo, es amplio y así como existen escuelas y maestros que acuden por necesidad del contexto

⁵ Para Sztulwark y Duschatzky la *escuela-agenciamiento* amplía las posibilidades de actuación de las personas sin que ello signifique el control de su subjetividad: “¿Qué se agencia? Una sutil línea de encuentro” (2005:201)

(grupos grandes de estudiantes, condiciones precarias de autocontrol, escaso apoyo institucional) o por su estilo profesional a este tipo de reducciones, los hay, que incluso en ambientes de aprendizaje difíciles y hostiles promueven formas aperturistas y complejas de agencialidad en los procesos de aprendizaje.

En el caso arriba presentado, sobre la percepción que tienen tanto los niños como las niñas sobre las modalidades de participación y el protagonismo de unos y otros en clase, refleja cómo en las formas de agencialidad del conocimiento se despliegan elementos no sólo de orden cognitivo sino también de tipo moral, conativo e ideológico. Aquí las costumbres, los sentimientos, las creencias y los juicios previos de los involucrados influyen tanto en la manera como se configura esta forma de participación —agencialidad—, como en su valoración (que en el caso citado, expresa un criterio de distinción —discriminación por género—, aceptación y reproducción. Algo que cuanto menos se reflexione y más se naturaliza.

Hasta ahora se ha hecho referencia a tres formas de participación en la escuela, esto es: *involucrarse* en actividades definidas por terceros; *ser tenido en cuenta* a partir de la exigencia de reconocimiento y *ser agente activo en proceso de aprendizaje*. Se abordará ahora, otra, quizás la más problemática de todas, se trata del juego de *la representación-delegación estudiantil*. Incluso en muchas ocasiones, cuando se hace alusión a procesos de participación en la escuela se suele apelar inmediatamente a esta modalidad, operando una especie de identificación del tipo: participar = elegir o ser elegido como vocero de otros. Y sin embargo, ésta resulta ser, la mayoría de las veces, la menos eficaz y la más desprestigiada de todas. Menos eficaz, dado que aunque la representación es una forma de participación agregada, aquella suele hacer abstracción de ésta, conteniéndola, reemplazándola o eliminándola sin que se alcancen los fines formalmente enunciados. Más desprestigiada, debido a la ausencia de legitimidad que supone la transferencia de propósitos colectivos a figuras solitarias —lo que sólo puede significar el abandono complaciente de todo sentido de responsabilidad— y debido también a la irrelevancia institucional que representan las figuras anodinas que tiene voz pero nunca voto.

Aunque es necesario cuidarse de hacer sobre-generalizaciones, pues no faltan experiencias en las que la representación-delegación estudiantil es tomada en serio por menores y mayores de edad en la escuela, lo más corriente es encontrarse con la reproducción local de vicios conforme a escenarios sociales más amplios en los que, de común, se expresa un endeble espíritu democrático.

Participar se ciñe a un momento específico: la elección de representantes estudiantiles ante los órganos de decisión en la escuela. Lo que suceda después es algo de lo cual casi todos se pueden desentender, pues no se logra articular una cultura institucional para el acompañamiento de las propuestas y el trabajo colectivo. El resultado es relativamente fácil de anticipar y en síntesis se expresa mediante un encadenamiento del tipo: entusiasmo - ineficacia - incredulidad - desconfianza - desinterés - indiferencia. Los siguientes recursos dialógicos y testimoniales así lo ilustran:

E: ¿Ustedes consideran que la representación estudiantil acá en el colegio es efectiva?, es decir, ¿las necesidades que ustedes tienen son escuchadas y sus propuestas tienen viabilidad?

Es1: Pues aquí en el colegio no se ha sentido la participación de los líderes en los años anteriores y vamos a ver este año cómo se desempeñan y si pueden cumplir las metas.

E: ¿Por qué cree que antes no han podido cumplir con su labor como representantes?

Es1: Porque ellos no tienen sus metas claras, ellos no se fijan en un objetivo, no les interesa, sólo les interesa es postularse de personero y ya, si gana queda y si no, pues no pasa nada.

Es2: Pues, yo digo que no es tanto lo de las metas, yo creo que ellos se imaginan cosas que no pueden ser, como con lo de la emisora [propuesta de hacer una emisora escolar] y eso ya se sabe que no se va a poder y otra cosa, que van a poner otra tiendita ahí [Kiosco para la venta de alimentos] y eso tampoco se va a poder, o sea, se imaginan cosas que no son posibles en el colegio y sabiendo eso los demás votan por ellos [...] son cosas que no tienen lógica, porque van a votar por alguien que sabemos que no va a cumplir.

E: ¿a ustedes no les interesaría postularse para representante estudiantil?

Es2: No, ¿para qué?

E: ¿Qué tipo de iniciativas políticas adelantan ustedes en la escuela? o ¿conocen algunas iniciativas que los estudiantes llevan a cabo?

Pr: Pues, ¿política no es luego lo de la elección del personero?, eso pasó hace poco, elegimos al representante del curso y a un suplente y se hizo democráticamente. También elegimos al monitor "¿Quién quiere ser monitor?", ya fueron varios los que alzaron la mano, pero entonces, había ciertos limitantes, para ser monitor deben tener un perfil: que sea académicamente bueno, que sea puntual y que sea un modelo para seguir, entonces, ahí unos se desanimaron porque querían ser monitores, pero debido al perfil no podían serlo.

Participación y política son conceptos que, en este contexto, sufren por igual una dramática reducción de significado. En un estudio anterior se había advertido ya sobre el mantenimiento de concepciones negativas entre docentes en formación sobre *la política* y nociones relacionadas (Ruiz, 2000: 121 y s.s.). El sesgo de significado consiste en considerar que la política se mueve en el ámbito de los intereses de unos pocos beneficiarios (los representantes) y en el ejercicio de acciones proselitistas separadas de la idea de búsqueda del bien común. Si el ejercicio político en la escuela es concebido como participación y la participación se entiende como un juego de representación-delegación, éste a su vez no puede sino generar una especie de anticipación de promesas incumplidas, en un escenario en el cual nadie quiere realmente hacerse partícipe o ser sujeto activo o involucrarse y ser tenido en cuenta. Lo extraño sería que se obtuvieran valoraciones positivas de estos conceptos y de su puesta en ejercicio.

Aunque la participación en la escuela se despliega, en buena medida, en las modalidades descritas, no sobra hacer dos señalamientos ulteriores: 1) estas modalidades no se encuentran diferenciadas o separadas, por el contrario se tocan, se imbrican y en la medida en que se las elude como objeto de reflexión y discusión, se transparentan reproduciendo sus aspectos más problemáticos y 2) tales modalidades están lejos de ser exclusivas del mundo escolar, de hecho la escuela muchas veces las asimila de otros ordenes sociales e institucionales. No se puede ignorar que la escuela es también un espacio de trabajo e intercambio de muchas personas. En ella se conjugan, al tiempo, intereses familiares, laborales con exigencias de Estado (expresadas en la política pública en educación) y con la dinámica del mercado.

Se explorará ahora otro escenario de la formación ético-política estrechamente vinculado con el aprendizaje de saberes específicos y con un alto grado de articulación pedagógica. Se trata del desarrollo de proyectos e iniciativas pedagógicas trans-curriculares. Con todas sus restricciones y contradicciones, esta es, desde la perspectiva constructivista de valores ciudadanos que guía este trabajo uno de los más potentes y efectivos instrumentos de formación ciudadana con que cuenta la escuela.

5. LAS INICIATIVAS TRANS-CURRICULARES

Se entiende aquí por trans-curricular la afectación y articulación de todo el proceso formativo mediante iniciativas o proyectos escolares. De este modo, el desarrollo del plan de estudios, el ejercicio de la autoridad, las formas de disciplinamiento y la dinámica relacional conforman juntos una especie de friso sobre el cual se construye y significa la cotidianidad en la escuela. Se trata de una moldura relativamente maleable en la que las cosas que se hacen son tan importantes como la forma en que se llevan a cabo. Se hace referencia aquí, especialmente, a los programas de convivencia escolar, los cuales suelen concretarse en *estrategias de resolución de conflictos* y en *iniciativas académicas integradas*.

Hablar de convivencia escolar es aludir a procesos sociales complejos en los que distintos actores se relacionan entre sí en un espacio común, desplegando diversos intereses y visiones de mundo. De este modo, convivir en la escuela significa vivir con otros en un espacio - tiempo compartido, en consideración de dichos intereses y respeto de dichas visiones o formas de vida. Es posible, entonces, distinguir, de modo general, los procesos de convivencia de los de coexistencia. En las situaciones o experiencias en las que sólo es posible pensar en subsistir en la escuela, la dignificación humana, la convivencia, es justamente lo que se encuentra ausente.

La convivencia en la escuela es una apuesta ética, una búsqueda incesante de reconocimiento individual y colectivo, una necesidad permanente de consistencia y afecto en las relaciones humanas, una idea regulativa sobre la cual se soporten acuerdos, se expliciten disensos y se resuelvan pacíficamente los conflictos. No existe un criterio formal —social, económico, cultural o político— que permita diferenciar las escuelas de convivencia de las escuelas de coexistencia o subsistencia. Es la percepción subjetiva de los actores, su afectación frente a la dinámica escolar y el grado de aceptación de dichas dinámicas en relación con la escasez o inexistencia de condiciones de maltrato y humillación lo que define la calidad de la convivencia en la escuela.

En la escuela este tipo de procesos se configura según el talante —carácter e intereses— de sus participantes y se va instituyendo de modo inercial. En ocasiones se traduce en acciones, estrategias, o incluso proyectos de resolución de conflictos, que se van convirtiendo poco a poco en un referente importante de las acciones cotidianas de docentes y estudiantes y en el punto de apoyo a sus procesos de comunicación.

E: ¿Qué tipo de habilidades o competencias desarrollan los estudiantes en su participación en los programas de resolución de conflictos?

Pr: Ellos aprenden a ser responsables y de todas formas son niños, no dejan de ser niños, siguen molestando, siguen haciendo sus cosas, pero la responsabilidad forma el carácter [...] Ellos viven otra realidad y es que no están mucho tiempo con sus papitos, entonces, deben desenvolverse solos, solucionar los problemas solos, no pueden esperar a que llegue la mamá o el papá, sino que ellos tienen que manejar solitos las cosas, entonces sí, indiscutiblemente eso se debe continuar [programas de resolución de conflictos].

5.1. El niño del helado

En una de las instituciones participantes del estudio se pudo presenciar una situación propia de la cotidianidad escolar, esclarecedora de la manera como se generan formas de regulación y autorregulación entre los estudiantes apoyados en el arbitraje de un maestro.

En el recreo se acercaron tres niños (de doce años de edad aproximadamente) al coordinador de la escuela para comentarle que tenían un problema. El más pequeño de ellos había estado llorando, se le notaba en el rostro, los otros dos parecían más tranquilos.

El primero en hablar fue el niño que había llorado, acusaba a los otros dos de haberle hecho caer su cono de helado. Al parecer iban corriendo y se tropezaron con él al pasar. El niño del helado pedía que se le resolviera el problema. Dio su versión sin ser interrumpido. Inmediatamente después hablaron los otros dos niños, uno de ellos aceptó la responsabilidad, pero agregó que en el choque había perdido medio pastel y que por eso estaban a mano.

El coordinador escuchó tranquilamente todos los descargos pero pronto la discusión se centró en el asunto del pastel: "me tumbaron el cono y no me quieren responder", "es que él también nos tumbó el pastel", "¿por qué tenemos que pagarle?". El coordinador preguntó, entonces, "¿ustedes estaban comiendo pastel y corriendo al mismo tiempo?" El niño del helado los desmentía en pleno llanto, los otros dos intentaron tranquilizarlo y le pidieron que no llorara. El coordinador les propuso que buscaran una solución señalando que no era justo que el niño del helado se quedara sin comer nada en el descanso. La idea era que los otros dos niños reunieran el valor del helado y le dieran el dinero. La propuesta no los dejaba satisfechos, pero ante la poca credibilidad que generaba la versión del pastel y una vez más la inminencia de llanto, uno de los chicos persuadió a su compañero sobre lo que debería hacer, "esta bien —dijo el niño en un principio más renuente— tocará mañana porque hoy yo no tengo plata".

El niño del helado planteó sus dudas sobre el "pago diferido", pero los otros dos lo interrumpieron diciéndole "sí, sí le vamos a pagar, pero por favor no llore más por eso, fue un accidente". Al día siguiente, en el recreo, el niño se acercó (terminándose un helado) para confirmar que los otros chicos habían cumplido con el acuerdo.

Se trata como en la mayoría de los conflictos en la escuela de situaciones aparentemente sencillas e incluso triviales si se las mira desde la perspectiva racional del adulto. Aquí una intervención inadecuada del docente (impositiva, autoritaria o por el contrario laxa e indiferente) sólo podría generar consensos hipócritas y resentimientos. En este caso vale la pena destacar el hecho de que fueron los estudiantes quienes buscaron la orientación del docente, menos habituados, quizás, a intervenciones arbitrarias por parte de éste. En este caso, el maestro es invitado a participar en la solución del problema y se convierte en una especie de garante de que no todos los argumentos resultan igualmente válidos, por ejemplo, mentir para eludir una responsabilidad no es algo que pueda aceptarse bajo ningún punto de vista, pero tampoco algo con lo cual se tenga que exagerar para sentar un precedente.

Reemplazar la queja y la acusación mutua por la expresión de opiniones y alternativas no es algo a lo que se llegue con facilidad, sin embargo, resultan prioritarios en el desarrollo de estrategias de resolución de conflictos. Las discusiones guiadas suelen dar espacio a la expresión de emociones, pero sobre todo, a la presentación de argumentos, a la definición de compromisos y al cumplimiento de lo pactado. Comprometerse con aquello que no se cree y asumir decisiones en las que no se participa prefiguran una especie de lógica de la obediencia y de ningún modo exigencias de cumplimiento. La exigencia de cumplimiento presupone fuertes vínculos intersubjetivos y decisiones autónomas. De este modo, si los estudiantes participan en la definición y significación de las normas, podrán valorar su importancia y estarán más comprometidos con su acatamiento (Ruiz y Chau, 2005; Ruiz, 2007).

Sin embargo, la convivencia en muchos casos no es más que un supuesto. El trabajo de observación realizado en las aulas y en algunos espacios informales de las escuelas permite constatar cómo las relaciones entre los estudiantes y entre éstos y sus maestros están signadas por una gran dosis de represión y hostilidad. Los rasgos personales, las diferencias entre los individuos y los grupos suele ser a menudo el principal motivo de exclusión. La escuela no es una burbuja en la que se puedan eliminar o reducir mágicamente los conflictos de la sociedad más amplia. Las distintas formas de contención social expuestas arriba operan al tiempo que las estrategias más creativas de resolución de conflictos formando extraños híbridos que evidencian contrasentidos, discordancias y paradojas, especialmente entre los propósitos formativos perseguidos y las mediaciones pedagógicas utilizadas. Los siguientes testimonios portan, de algún modo, esta hibridación.

5.2. Sensaciones encontradas

Pr: Todas las acciones que se llevaron a cabo, cada una de las actividades que hicimos, bajaron la agresividad en los estudiantes y les cambiaron las formas de solucionar los problemas, por lo menos ellos lo del diálogo ya lo tienen interiorizado. El proyecto de mediadores, pues fue reconocido con un importante premio pedagógico [premio Santillana], eso, pues, ayudó mucho a posesionarlo a nivel institucional, porque a veces esas experiencias se vuelven muy individuales, su peso recae solamente en un profesor o en dos y ellos son los que terminan respondiendo por el programa, además porque en este colegio aunque la gente no obstaculiza, tampoco es que ayude mucho.

Pr: Cuando se presenta un problema de convivencia aquí en el colegio —yo llevo cinco años trabajando en la jornada de la tarde, ahora estoy en la mañana— de un momento a otro llegan unas personas, hacen unos talleres y como que tratan de solucionar el problema por alguna parte, pero ha sido como apagando incendios y no hay esa continuidad que se necesita para que sientan tanto los estudiantes como los maestros que aquí hay proyecto de convivencia consolidado. Los problemas de convivencia se solucionan en Coordinación, en la dirección de curso, con los padres de familia y en casos extremos en la oficina de Orientación. En años pasados en Coordinación, sobre todo, en la jornada de la mañana, se hacía como una especie de inducción al padre y se le decía que el muchacho no estaba bien, que de pronto éste no era su espacio y como que se le ayudaba a que se fuera del colegio, no se echaba a nadie, pero se les ayudaba a que se fueran, entonces los papás firmaban los papeles y se iban. El año pasado hubo casos en los que uno sentía que lo iban a robar en el salón de clases, uno andaba guardando sus cosas, no se podían dejar unas tijeras fuera porque en cualquier momento pasaba un muchacho y se las cogía. Y esos muchachos y esa sensación se fueron del colegio. Cuando habían casos especiales o dramáticos se bajaba donde el rector y el rector se desesperaba y todos se desesperaban y el muchacho finalmente se iba. Aquí no ha habido esa idea de trabajar en prevención con los muchachos que se portan mal. Recién ahora las cosas están empezando a cambiar.

5.3. La niña de la matra

E: Entiendo que el año pasado tuvieron que manejar a una situación muy difícil con una niña del grado noveno, ¿quisieran hablar sobre ello?

Pr1: ella es una niña muy inteligente y muy especial, en este momento ella hace el servicio social en este mismo colegio⁶. Ella se trasladó el año pasado al colegio Manuelita Sáenz [escuela pública de la misma zona en la que está ubicada nuestra escuela], pero ella quiere mucho esta escuela, entonces pidió hacer

⁶ La profesora se refiere al número reducido de horas de servicio social que a la semana deben adelantar los estudiantes de décimo y undécimo grado (normalmente en una institución social, educativa o comunitaria distinta a aquella en la que se estudia) el cual es, entre otros, un requisito básico para graduarse de bachiller.

su servicio social aquí y en este momento es la secretaria de la coordinadora, nos lleva las cartas y otras cosas [hace las veces de correo interno].

Pr2: Pero eso todavía genera conflicto, hay un grupo de décimo que conoce su historia, que sabe que fue una niña pesada, antipática, estrato ocho [forma peyorativa y exagerada de relevar la supuesta buena condición socio-económica de la familia de la niña] y pues con esas condiciones, obviamente, la niña aquí no funcionaba. Cuando ella me busca en el salón de décimo para darme una razón, a mí, por ejemplo, me toca salirme y recibirla afuera, porque las niñas le hacen mala cara. Es incómoda.

Pr3: Ella llevaba aquí todo el bachillerato, desde grado sexto.

Pr1: Yo la tuve el año pasado.

E: ¿Qué fue lo que sucedió?

Pr1: Pues lo que pasa es que yo a esa niña le tengo un afecto especial, me cae muy bien y es muy amiguita mía y sí, es una niña que tiene un apoyo familiar fuerte, que tiene condiciones socio-económicas mejores que la mayoría de los de aquí, es bonita y se siente muy segura de eso. Pero a mí me da la impresión de que lo que pasó se debió a la típica pelea de género, de cierta etapa en la que las niñas se pelean por ganar territorio, aceptación y por mostrarse ante las demás como más fuerte y más popular entre los muchachos.

E: ¿tenía más aceptación entre los chicos que entre las chicas?

Pr1: Sí, y nosotras la mujeres, y digo nosotras la mujeres, porque incluso después de los cuarenta seguimos asumiendo roles muy parecidos en cuanto a liderazgo, nos peleamos por la territorialidad. Bueno, entonces, ella comienza a pelearse con las demás niñas y resultó una líder que no sabe hasta que punto puede llegar a hacer daño y a generarles líos a otras personas y, pues, ella estando en noveno se va contra las de décimo, es decir, las vecinas, las niñas del otro curso. Y un día ve que el salón de los de décimo está desocupado y lidera a los compañeritos para que destruyan las cosas que había allí. Además, los hombres le hacían mucho caso y le obedecían. Por indicación de ella, dañaron las cosas, le echaron basura encima a los pupitres, agarraron las matas, las arrancaron de las materas y regaron la tierra y uno de los muchachos, el más efusivo, se orinó encima de esa basura y pues, eso fue muy agresivo. Pero ella es muy hábil, es un personaje, porque cuando ve que la cosa se le sale de las manos, ella dice que organicen todo, que pobrecitas las aseadoras, que eso de hacer aseo es terrible y se hecha un discurso frente a eso y entonces tratan de recoger lo que alcanzan, pero no alcanzan a arreglar y eso como que confunde a los demás. De pronto ella la tenía más clara. Las cosas se le habían salido de las manos e intenta remediarlo, pero no alcanzaron y claro, finalmente, ella no había hecho nada, no fue quien tiró las canecas, ni las matas, aunque más o menos los incitó a hacerlo. Lo hicieron varios muchachos y dos muchachas que eran las grandes amigas de ella.

E: realmente, ¿cuál era el problema que tenía con las de décimo?

Pr1: por el liderazgo con los muchachos, pero, sobre todo, porque cuando una muchacha empieza a ser líder y ese tipo de cosas y los muchachos la apoyan, las demás le dan el calificativo de "perra" y eso es en todos los colegios, se le empieza a colocar el letrero. Por ejemplo, ahora tengo una niña a la que otra de décimo fue y escribió fulanita de tal es una perra, entonces, nos tocó hacer la reflexión con ella y hacerla limpiar los letreros que había puesto en varias partes de la institución. Eso es, generalmente, una forma de decirle: "usted anda con los muchachos que yo quiero o usted me quitó el novio".

E: Bien, ¿qué sucedió con la chica de la que venimos hablando?

Pr2: Inmediatamente hubo intervención y se reflexionó con los de décimo sobre el hecho de que ellos no podían responder de manera agresiva y realmente no hubo respuesta por parte del grupo que fue agredido.

Pr1: Yo estaba en ese momento trabajando en el proyecto de convivencia y resolución de conflictos, nos llamaron y nos dijeron "¿Qué hacemos?" Y, pues, se hizo toda la reflexión, se llamó a los padres de los niños involucrados y se les contó lo sucedido. Para los padres fue terrible, se reunió a todo el salón, a todo el curso y pues en parte fue un escarnio público, porque para un padre que le digan "su hijo se orinó aquí, ¡mire!, regó la basura, hizo esto y aquello". Es fue muy doloroso. Los papás fácilmente optaron y dijeron: "yo me lo llevo, consígamele señor rector otro colegio donde pueda estar". Pienso que eso fue por dos razones, porque les dio mucha pena, yo los vi muy apenados, muy avergonzados, y porque vieron que la cosa había sido realmente agresiva y violenta con los muchachos del otro curso y que eso podía generar reacciones y por eso optaron por llevárselos.

E: ¿se le ayudó a que se fueran?

Pr2: en ese caso salieron dos estudiantes a los que se les consiguió otra institución y los demás quedaron con matrícula condicional y con un compromiso serio de que si volvían a tener una actitud violenta con alguien se irían del colegio.

E: ¿y la niña?

Pr1: si, ella se fue para al "Manuelita Sáenz" y pues allí no le fue bien al comienzo. Ella me contaba que allá en el Manuelita encontró un grupo que la hizo sentir lo mismo que ella hacia sentir aquí a las otras y es que allá encontró un grupo consolidado de amigas que la marginaron y que le dijeron: "usted nada que ver aquí" y la dejaron sola. Se sintió muy sola y fuera de eso le mostraron que estaban mejor económicamente que ella y creo que eso le sirvió en gran medida. Estuvo a punto de retirarse de allá, pero finalmente no se retiró y está ahora contenta, porque académicamente es muy buena.

E: ¿también a ella la retiraron sus padres de este colegio por el mismo incidente del que hemos estado hablando?

Pr1: La mamá la retiró voluntariamente, ese mismo día la mamá dijo "yo me la llevo". Porque cuando están los chicos con los padres de familia empiezan a sacar otras cosas que se tienen guardadas y empezaron a contar de ella cosas que nosotros no sabíamos, como por ejemplo, lo de la matera.

E: ¿Qué fue lo de la matera?

Pr1: Ella, días antes de lo que venimos contando estaba llamando como mucho la atención, estaba muy agresiva y un día cogió una matera y se le ocurrió tirarla por la escalera, si hubiera pasado abajo alguien en ese momento lo hubiese podido lesionar. Le pareció simpático y pensó que eso iba a quedar en el anonimato y pues ese día los chicos lo sacaron.

E: lo raro es que después de lo sucedido haya querido hacer el servicio social aquí, ¿no creen?

Pr1: Si, pero ella quiere mucho a su colegio, ella es muy pila [inteligente, capaz].

E: ¿Tiene oportunidad de ingresar nuevamente acá?

Pr1: Pues yo no sé, pero creo que no, porque ya está contenta en el otro colegio, ya se adaptó. Está contenta con las clases que le dictan y pues a ella le gusta la danza y el teatro y allá tiene esa opción⁷.

⁷ Al contactarla, la niña no quiso ser entrevistada y sólo manifestó estar contenta haciendo la práctica social en su antiguo colegio.

5.4. El niño del abrazo

E: Bien, si nos referimos a la manera como ustedes manejan los conflictos con los chicos, bien sea mediante el uso concertado del Observador; el diálogo directo o buscando un mediador [otro profesor o un estudiante] ¿Qué han aprendido ustedes con esas estrategias, que aprenden los chicos?

Pr: Yo quisiera contarte una cosa que me pareció muy chistosa, pero muy linda y muy significativa; sucedió con un chico que fue el primero al que le escribí algo en el Observador. Es un niño nuevo, llegó a este colegio en el segundo periodo, viene de un colegio que él dice que es mucho mejor que éste y que allá enseñaban muchísimas más cosas y que aquí estamos como atrasados y que los maestros no damos lo que él espera, entonces, en clase yo les puse un trabajito, un escrito que tenían que hacer y él lo termina en dos segundos y lo presenta, yo le digo que le hace falta tal y tal cosa: "termínalo y luego me lo entregas" y él me dice que no, que quiere que se lo califique de una vez, yo le pregunto que si esta seguro porque le falta todo y él me dice que si porque él está seguro de que esta bien. Yo lo reviso y pues yo le pongo "i" [insuficiente], entonces él furioso agarra la hoja, la arruga y la arroja a la papelera y se sienta y ya. Yo no le digo nada y luego de haber recogido todos los trabajitos comienzo a dar la explicación y cuando estoy hablando el dice "ah, que tal". Inicialmente casi me rió, pero me dije a mi misma "no, no me puedo reír, porque sería irrespetuoso con los otros muchachos, pero, qué hago ahí", era muy complicado porque era desarrollar la clase y no dejarme provocar, pero también era chistoso. Finalmente, le dije, "mire hermano si usted no quiere estar en la clase, sino le gusta, porqué no se sale, espera afuera y hablamos" y me dice, "yo que me voy a salir, pues sáqueme" y yo le dije: "yo no lo voy a sacar, pero si no podemos hablar los dos, va tocar hablar con un adulto que lo represente y en ese caso vaya tráigame a su directora de grupo, porque con usted yo no puedo hablar". Efectivamente, él se sale y busca a la directora de grupo, yo hablo con ella y escribo en el Observador lo que pasó y él está furioso, entonces le digo: "papito lea y si no estás de acuerdo, pues escribes lo que te parece y fresco". Yo ya estaba molesta porque era muy agresiva la cosa, pero no me dejé provocar. Finalmente, al otro día me buscaba y me buscaba y yo estaba muy ocupada y además lo quise dejar a un lado, como ponerle distancia. Cuando entro a clase está todo el curso en silencio, todos juiciosos y de pronto yo volteo al tablero a escribir algo, cuando veo un letrado que dice: "Profe perdóneme, atentamente Jonathan", pues claro, yo miro a todo el curso y me da mucha risa y le digo: "no papi, yo no tengo nada que perdonarte, pero muy lindo ese detalle". Además tiene una expresión, tiene una cara y unos ojos bellísimos.

E: Él le ofreció disculpas públicamente.

Pr: Y yo le digo: "pero así no más" y él se para y me da un abracito y todo el curso aplaude estilo película, pero fue un ejercicio y una cosa muy bella. Yo trato de identificar en ellos a mis hijos, tengo tres hijos y entonces como que pienso en mis hijos, que si mi hijo estuviera en esta circunstancia que bacano [bueno] sería que alguien lo abrazara y por eso lo abracé. Fue una experiencia muy significativa y muy bonita

Estos casos ilustran distintas formas de contención social que operan en una misma escuela, en distintos momentos, con distintos actores. El primer relato expresa los temores, dudas e incertidumbres que despierta en los maestros posibilidad de la autorregulación por parte de los estudiantes que conducen el programa de mediadores escolares, pero a la vez, el grado de conciencia de los docentes sobre la resistencia que impone la institución al cambio de una cultura política adultocrática a una más participativa. Aquí la contención puede entenderse como sujeción a las formas clásicas de proceder. El segundo relato alude a los dolorosos aprendizajes que pueden extraerse de las experiencias negativas. La exclusión e intolerancia que ilustran el caso de "la niña de la matera" quizás da menos cuenta del fracaso del proyecto de convivencia y resolución de conflictos que de la intromisión de las formas institucionales de *contener* una población escolar, según un criterio de "normalidad" que no hace frente

a los conflictos sino que los “soluciona” neutralizando o erradicando a sus protagonistas o induciendo a éstos mismos se hagan cargo de su propia exclusión. En el tercer relato, por su parte, más allá de los problemático que pueda resultar la indefinición de límites al rol de maestro, la contención resulta ser soporte afectivo, segunda oportunidad, reconciliación y posibilidad de construcción conjunta.

Aquí se denominan *iniciativas pedagógicas integradas* un conjunto de actividades organizadas de modo más o menos sistemático, que docentes y estudiantes realizan más allá del aula de clases y en algunas ocasiones, parcialmente por fuera del ámbito escolar. Este tipo de actividades suelen contar con niveles básicos de planeación y evaluación y con la opinión de los participantes. Como en el caso de las *estrategias de resolución de conflictos* que se presentaron antes, aquí la convivencia se promueve de forma trans-curricular (en ningún caso, de modo extracurricular). Realmente, en la escuela muy pocas cosas ocurren completamente al margen del currículo, si por ello se entiende un dispositivo académico, cultural, político, administrativo y pedagógico basado en previsiones y regulaciones institucionales desde las cuales se organizan los contenidos, tiempos, normas —explícitas e implícitas—, actividades y resultados de las interacciones escolares.

El currículo escolar tiene una amplia capacidad de asimilación de los acontecimientos cotidianos, tanto de los consuetudinarios como de los novedosos e inéditos. La escuela instituye una estructura curricular que hace las veces de corredor por donde todos transitan de ida y vuelta, permanentemente, de la esfera disciplinar (académica) a la disciplinaria (correctiva). Visto así, se podría generar en el lector la sensación de que se trata de una disposición omnicomprensiva, y lo sería si no fuera porque allende al currículo está la subjetividad. Las creencias, los pensamientos, los sentimientos, los gustos, las preferencias, buena parte de lo sagrado y lo profano que se articula en la interacción, se integra y se re-significa de manera individual. Y aunque lo que sucede en la escuela pueda jugar un papel significativo en la formación de la subjetividad, no se trata de las únicas experiencias que cuentan y muchas veces ni siquiera de las más importantes. En suma, el currículo es lo nuclear en el ámbito escolar aunque no necesariamente lo sea el mundo de cada uno de sus actores. Su reino está en lo que se enseña y un poco menos en lo que se aprende.

Lo trans-curricular es, entonces, aquello que toca, que afecta distintos ámbitos de la enseñanza. Los proyectos de educación ambiental; educación vial; servicio social; trabajo comunitario, así como las salidas pedagógicas con propósitos claramente definidos; las jornadas de expresión artística y cultural; la participación en foros locales y en general, los proyectos escolares que impliquen la coordinación de esfuerzos y la realización de acciones colectivas son ejemplos de lo que aquí se ha denominado *iniciativas pedagógicas integradas*, las cuales convertidas en objeto de reflexión y discusión favorecen la convivencia escolar, y —tal y como se remarcó en el acápite anterior—, constituyen un potente instrumento para el ejercicio de una ciudadanía activa en o desde la escuela.

Pr: Cuando nosotros lideramos acá el proyecto del Foro Interinstitucional de Política Pública, lo hicimos de una manera bastante diferente a como se había hecho antes, no con ponencias rigurosas sino a través del diálogo, que los chicos dijeran lo que querían que cambiara de la escuela “que nos gusta y que no nos gusta y cómo vamos a hacer para cambiar lo que no nos gusta” [...] En esos casos no es un problema de solidaridad, sino un problema de trabajo en equipo, cuando tu tienes un equipo de trabajo todo el mundo le mete el hombro sin decir que tiene que ser solidario con otro, no es porque yo lo tengo que ayudar o porque lo tengo que soportar, sino porque es parte de mi trabajo.

Pr: Yo soy del área de ciencias naturales y hacemos salidas y los muchachos se comportan, no tenemos problemas de disciplina porque a ellos también les gustan las actividades que hacemos cuando salimos de la escuela. En las salidas son personas ejemplares. Yo llevo ocho años haciendo salidas pedagógicas

a distintos lugares de la ciudad: museos, parques, sitios de interés para ellos, casi doce salidas por año, porque se hace una por cada grado y nunca hemos tenido inconvenientes.

Estas actividades suelen integrar intereses, saberes, métodos, técnicas y disciplinas, casi siempre de manera tácita. Huelga decir que su sola existencia no garantiza, ni mucho menos, la deliberación y la participación activa de los involucrados, esto depende, realmente, del nivel de legitimidad que alcanzan los proyectos e iniciativas entre estudiantes y docentes, de la posibilidad de advertir y valorar el sentido social y político de sus intervenciones y del alcance que cada quien les atribuya.

6. CONCLUSIÓN

Un sentido ético-político de la convivencia escolar, tal y como se ha intentado mostrar en este escrito, exige recrear y aceptar las diferencias siempre y cuando las peculiaridades de los otros no nieguen o imposibiliten las propias. Los esfuerzos de una escuela dirigidos hacia un auténtico reconocimiento de sus actores pasan, en buena medida, por la construcción colectiva de territorios de expresión cultural y estética; de espacios de deliberación y participación; y de ámbitos de solidaridad. Los proyectos de convivencia escolar articulados colectivamente permiten actualizar los viejos desafíos, definir nuevos sueños y proyecciones y dar un significado renovado a todo aquello que se quiere contener. Qué contiene una escuela tiene que ver, entonces, con el contenido que sus actores están dispuestos a reconocerle, con la manera como tal contenido dota de significado sus experiencias cotidianas, sus formas de participación, sus decisiones vitales, tiene que ver con el apoyo que cada quien recibe y está dispuesto a darle a los otros. Al fin y al cabo no es igual el pescadito de oro producido en serie en una fábrica de alhajas que aquel que uno imagina salido del taller de Melquíades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apel, K.O. (1995). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2006). Enseñanza de la historia y formación ciudadana: Representaciones del pasado y proyecciones del futuro de los jóvenes argentinos. *Espacios en Blanco -Serie Indagaciones-* 16 (Julio), pp. 17-46.
- Castorina, J.A. (dir.) (2007). *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique.
- García Márquez, G. (2007 [1967]). *Cien años de soledad*. Madrid: Real Academia de la Lengua Española.
- Habermas, J. (1996a). *Textos y contextos*. Barcelona: Ariel.
- Habermas, J. (1996b). *La inclusión de otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (2002). *Verdad y justificación*. Madrid: Trotta.
- MacIntaire, A. (1994). *Justicia y racionalidad*. Barcelona: Ediciones Internacionales.
- Rico, A. et al. (2002). *El telar de los valores*. Bogotá: Javegraf.
- Ruiz, A. (2000). *Educación en valores. Hacia una filosofía moral y política de la educación*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Ruiz, A. y Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE.

Ruiz Silva, A. (2007). El diálogo como acción comunicativa. En: Schujman, G. (coord.) *Filosofía. Temas fundamentales y aportes para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.

Ruiz Silva, A. (2008). *El diálogo que somos. Ética discursiva y educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Sztulwark, D. y Duschatzky, S. (2005). ¿Qué puede una escuela? Notas preliminares sobre una investigación en curso. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante editorial.

Taylor, C. (2006) *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.

Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Anthropos.

ISSN: 1696-4713



LOS VALORES AMBIENTALES EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS: REALIDADES Y DESAFÍOS

Edgar González Gaudiano y Lyle Figueroa de Katra

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art5.pdf>



Cuando estábamos escribiendo este artículo ocurrió la devastación del ciclón Nargis en Myanmar que ha dejado hasta la fecha más de 130,000 muertos y desaparecidos, en un país asolado por la pobreza y una cruenta dictadura. Esta catástrofe se ha juntado con el terremoto de Sichuan en China donde se ha informado de cifras que se aproximan a las 50,000 pérdidas humanas, adicionando incalculables pérdidas de infraestructura y medios de vida, así como millones de damnificados en ambos casos. Noticias efímeras que existen mientras pueden ser explotadas en su terrible magnitud, pues el drama cotidiano posterior por la supervivencia y la desesperanza no poseen fuerza mediática.

Frente a estos desastres cada vez más frecuentes e intensos [algunos de los huracanes más devastadores han sido Gilberto (1988), Paulina (1997), Mitch (1998), Erika (2003), Charley, Frances e Iván (2004), Ismael, Katrina y Stan (2005) y Wilma (2006), entre una lista creciente] han surgido campos de estudio y de intervención relacionados con la vulnerabilidad y la adaptación a las inevitables consecuencias que está produciendo el cambio climático global en la ya existente sociedad de riesgo que vivimos (Beck, 1986). Pero en el ámbito político internacional, observamos una marcada indiferencia por estos temas; continúan prevaleciendo los asuntos de carácter económico: las alarmas derivadas de la crisis hipotecaria en Estados Unidos y sus repercusiones en las tendencias de depresión o desaceleración económica, los altos costos de los hidrocarburos fósiles y la crisis mundial de alimentos. Y aunque son asuntos fuertemente entrelazados con lo ambiental no se hacen las asociaciones correspondientes. Descontando el agua y la basura, vemos los demás problemas ambientales tan distantes de nuestras vidas, que no les damos la importancia que merecen.

De ahí, que en este artículo queremos poner el acento en los procesos educativos vinculados a los valores, en este caso, valores vinculados al medio ambiente, los cuales no acaban de ser incorporados plenamente en los procesos educativos formales con toda su complejidad y amplitud. Nuestro sistema educativo en México asume en los hechos a lo ambiental como parte de las Ciencias Naturales, un enfoque muy superado en otros países, incluso de menor desarrollo que el nuestro. La reducción del medio ambiente a la naturaleza impide entender la dimensión ambiental de muy serios problemas nacionales y globales como el consumismo, la migración y la desigualdad social, por citar algunos.

1. EL AMBIENTALISMO COMO MOVIMIENTO SOCIAL Y FUENTE DE VALORES

Desde el siglo XIX y aunado al deterioro ambiental provocado por la Revolución Industrial, surgió un movimiento naturalista dirigido a proteger la vida silvestre, que posteriormente encontró un fuerte soporte en los trabajos éticos de Aldo Leopold (1949). Esta primera configuración discursiva de corte romántico, arraigada en los valores e intereses de la aristocracia británica, tuvo como resultados concretos la aparición de las primeras organizaciones conservacionistas en Inglaterra y posteriormente en los Estados Unidos —como el *Sierra Club*, creado en 1891 por John Muir, la *Audubon Society* y la *Wilderness Society*— que a su vez impulsó la creación de parques nacionales en los Estados Unidos (*Yellowstone* fue el primero en 1872).

Guha (2000) afirma que esta primera ola de Ambientalismo estuvo vinculada con otros movimientos del mundo moderno: la democracia, el socialismo y el feminismo. Esta ola tuvo tres variedades de Ambientalismo ligadas a la emergencia e impacto de la Revolución Industrial, a saber, a) la crítica moral y cultural, denominada como el 'retorno a la tierra' (*back-to-the-land*) desde los grandes poetas románticos (Blake, Wordsworth), los novelistas (Dickens) y pensadores políticos (Engels, Ghandi); b) la conservación científica, esto es, el empleo de la ciencia para manejar eficientemente la naturaleza y sus

recursos y, c) la idea del mundo salvaje, inhóspito e intocado mediante la combinación de la moralidad, la ciencia y la estética, desde la que se promovió la protección de áreas naturales y especies animales emblemáticas de ese habitat escénico (Yosemite y el oso *grizzly*, por ejemplo).

En una vertiente significativamente distinta, desde tiempos inmemoriales la denodada lucha de los pueblos y comunidades campesinas e indígenas contra la rapiña del colonialismo y por su emancipación, aunque no suele considerarse como propiamente ambientalista, sí que lo es en muchos aspectos. A estos movimientos se les ha calificado bajo diversas denominaciones, tales como luchas agraristas, campesinas o indígenas y han estado orientadas a reivindicaciones por la tierra, el agua, los bosques, etc. muchas de ellas yendo más allá de factores económicos y productivos para promover acciones de conservación ambiental. Hemos agrupado estos procesos bajo la categoría de ecologismo de los pobres, recuperando la noción propuesta por Guha y Martínez-Alier (1997).¹

Otros autores (Riechmann y Fernández Buey, 1994) organizan el surgimiento del movimiento ambientalista en torno de dos grandes tendencias, emanadas ambas del proceso de deterioro ambiental resultante de la industrialización impulsada en el Siglo XIX. Una es el Ambientalismo de cuño social, a su vez con dos fuentes distintas de demandas que fueron, por un lado el obrero, impulsado por los sindicatos que exigían mejores condiciones de vida y trabajo; y por el otro, el burgués, a través de los representantes de las clases medias y altas que clamaban por mejoras en el medio ambiente preocupados de que la falta de higiene y salubridad de los tugurios se pudiera extender a sus propios barrios. La otra tendencia es el proteccionismo aristocrático, al que ya hemos hecho referencia.²

Sin embargo, la configuración discursiva del ubicuo movimiento ambientalista contemporáneo con los perfiles contestatarios que lo han caracterizado, aparece durante la segunda mitad del siglo XX, a resultas primero de la vasta destrucción ocurrida como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial y por el desarrollo del nuevo modo de producción industrial y la contaminación derivada del mismo, así como por la emergencia de los movimientos contraculturales de ruptura, entre los que se encontraba también el feminismo, el *hippismo*, el movimiento *gay*, el pacifismo, etc. Este momento es consistente en un cambio tecnológico en la esfera de la producción impulsada *mutatis mutandis* tanto en la órbita de los Estados Unidos como en la de la Unión Soviética. Todos estos movimientos han sido fuente de la compleja estructura de valores que caracterizan a la sociedad contemporánea. Profundizaremos en este aspecto en los apartados siguientes.

1.1. La activación del pensamiento ambientalista

Pepper (1984) señala que tres obras escritas fueron claves para detonar el movimiento ambientalista mundial: *Silent Spring* de Rachel Carson (1962), *Blue Print for Survival* de Edward Goldsmith (1972) y *Small is Beautiful: Economics as if people mattered* de Fritz Schumacher (1973). La primera anuncia y cuantifica los principales problemas ambientales de ese momento, principalmente de aquellos que afectan los procesos y ciclos de la naturaleza y sus consecuencias; la segunda analiza los cambios necesarios para transitar a un mejor proceso civilizatorio y la tercera incorpora acciones prácticas para solucionar los problemas ambientales e identifica sus raíces filosóficas.

¹ Esta también es la línea seguida por Víctor Manuel Toledo (1985, 1989, 1995, 2000, 2002).

² Santamarina (2006) recupera el análisis de Vincent (1992) para develar que varios historiadores han señalado que el primer ecologismo surgió en Alemania y que constituyó una de las banderas más fuertes de los nazis, y que esta raíz se oculta datando el movimiento del siglo XX en fechas más recientes, dada la fuerte vinculación que el ecologismo ha mantenido con el pensamiento de izquierda.

No obstante, muchos autores siguen acreditando que la obra de Carson es la pionera en este envite al alertar contra los peligros del uso de insecticidas y pesticidas que fomentaban las nuevas formas de producción agropecuaria. Santamarina (2006), por ejemplo, considera que ello fue debido a que se articuló el discurso científico con una estructura narrativa moral de sentido común, que lograba transmitir verdaderamente una preocupación que fue comprendida por el gran público no experto, convirtiendo los problemas distantes y externos, en cercanos y directos.

Empero, la ausencia de un programa político hace que algunos autores reconozcan el trabajo de Carson sólo como un antecedente del ecologismo. Dobson (1997:59) al respecto menciona que los inicios del movimiento habría que buscarlos a partir de 1970, ya que las ideas anteriores a este año "que guardan afinidad con el ecologismo estaban 'verdes' pero no eran aún verdes". Esa es la razón por la que muchos ubican el momento de surgimiento con la celebración del primer Día de la Tierra (22 de abril de 1970) en el que participaron más de veinte millones de personas.

Por su parte, Schumacher desarrolló una crítica a la sociedad industrial. Tema que ya había sido tratado por otros autores prominentes en el campo de la economía, de la filosofía, de la crítica cultural y de la política, como Lewis Mumford, Herbert Marcuse, Ernest Bloch y Theodor Adorno quienes veían el desarrollo de las fuerzas productivas del capitalismo como parte central de una estrategia de dominación y alienación. La diferencia de Schumacher es que analizó las condiciones económicas y ecológicas propias de los países del Tercer Mundo, con lo que cuestionó al propio concepto de desarrollo y, más particularmente, la ideología del crecimiento, "al menos a ese tipo de desarrollo industrialista que sigue fascinando a las 'élites' de los países pobres" (Mires, 1990:25).

Schumacher cuestionó severamente el mito de la infinitud de los recursos naturales en el que reposa la economía, por lo que su trabajo puede considerarse como uno de los primeros intentos por construir una crítica ecológica a la Economía Política del desarrollo. *Small is Beautiful*, su obra cumbre, representa entonces una fisura en el consenso industrialista que aparece en un momento de crisis de los modelos productivos basados en la explotación intensiva de la fuerza de trabajo y de la naturaleza, mediante la puesta en marcha de técnicas de producción en masa con predominio de industria pesada. Schumacher, por tanto, constata la crisis del sistema fordista de producción industrial y sus formas más virulentas que cobraban expresión en el Tercer Mundo.

Por su parte, la obra de Edward Goldsmith, *Blue Print for Survival*, tuvo impacto por su contenido y su oportunidad. Se publicó por primera vez en el mes de enero ocupando todo el número de la revista *The Ecologist* (Vol. 2, Núm. 1), en adelante a la Cumbre de Estocolmo. Por su gran aceptación, en septiembre del mismo año se publicó en forma de libro. En términos generales, la obra propone un programa, incluyendo los cambios que tienen que producirse y los pasos que hay que dar, para alcanzar una sociedad más estable y sustentable. En sus apéndices se hace un recuento y un pronóstico de los problemas existentes en los ecosistemas, en el sistema social, en la población y el suministro de alimentos y en materia de recursos no renovables, particularmente el petróleo.

Un factor fundamental sobre estas tres obras mencionadas (Carson, Goldsmith y Schumacher), es que ninguna de ellas coloca el problema del crecimiento demográfico como el elemento principal del problema, el cual formaba parte de una poderosa configuración discursiva que se remonta a Thomas Malthus y su trabajo publicado en 1798, bajo el título *An essay on the principle of population*. El planteamiento de Malthus ubicaba el problema en el sentido de que la población tiende a crecer

geométricamente, mientras que la producción de alimentos lo hace en progresión aritmética, lo que trasladado al conjunto social amplio generaría severos problemas económicos.³ En esta línea de los neomalthusianos, destacan *The population bomb*, libro escrito en 1968 por Paul Erlich con quien Commoner polemizó públicamente, donde se presenta un diagnóstico de lo que anunciaba como la crisis demográfica mundial⁴ y *The tragedy of commons*, un artículo publicado el mismo año en la revista *Science* por Garret Hardin (1968) y cuyas soluciones remitían a los principios de la economía neoclásica y al control demográfico.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista la obra más emblemática de todas es *Los límites del crecimiento* (Meadows *et al.*, 1993), primer informe del Club de Roma publicado en 1972, el cual marcó el inicio de un fuerte movimiento de condena a los principios económicos convencionales y sus valores subyacentes, a través de los cuales las actividades humanas son reducidas a la población, la producción industrial y a la acumulación del capital, como si la Tierra fuera una fuente inagotable de recursos naturales y la solución de los problemas sociales y ambientales llegaría como efecto colateral del espejismo del crecimiento económico (Negret, 1999).⁵ Los pronósticos de este documento derivaron de la aplicación de un modelo simulado en computadoras en el *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) elaborado por Jay Forrester, para responder a la pregunta de ¿cuál sería la situación del planeta Tierra, en caso de que la humanidad continúe al mismo ritmo de relación física, económica y social que caracteriza la actual sociedad de consumo? Para hacer las proyecciones del modelo se emplearon parámetros tales como la degradación ambiental, el crecimiento demográfico, los índices de contaminación, las necesidades alimentarias *per capita* dentro de una perspectiva mundial en el periodo 1900 y el 2100.

El estudio volvía a poner en el centro de la cuestión del desarrollo el hecho incontrovertible de la finitud de los recursos, tanto los que provienen directamente del medio natural, como los transformados por el propio hombre, a partir de materiales disponibles en la naturaleza.⁶ Es decir, ponía de relieve la fantasía de que la escasez de recursos materiales podía ser sustituida con los recursos del capital y el trabajo sustentabilidad débil), lo que conmocionó a las grandes expectativas generadas en el periodo de la posguerra. Estas eran las premisas en las que se había construido la ciencia social, desde el llamado "Espíritu de la Era", promovida por la Ilustración y específicamente por los trabajos de John Locke, Francis Bacon, René Descartes e Isaac Newton, basados en la creencia de un sostenido progreso material a partir de una más eficiente explotación del medio natural, como resultado de la aplicación de la ciencia y la tecnología (Barry, 1999).

Las principales conclusiones de ese estudio sobre los límites del crecimiento fueron que si la población seguía creciendo al mismo ritmo y la industrialización, y la degradación de los recursos naturales continúan aumentando, los límites del crecimiento serían alcanzados en alrededor de cien años.

³ En 1968 apareció la primera edición del libro de los esposos Ehrlich titulado "La explosión demográfica", concebida como el principal problema ecológico (Ehrlich y Ehrlich, 1983).

⁴ Este libro se reeditó 22 veces en tres años lo que habla del impacto social generado.

⁵ La aparición de esta preocupación sobre la población y los recursos naturales, se manifestó con fuerza casi inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial (1945). Varios autores denominados 'profetas del Apocalipsis' aportaron en este sentido, entre ellos Fairfield Osborn (*Our plundered planet*, 1948; *The limits of the earth*, 1953), William Vogt (*Road to survival*, 1948), John Boynd Orr (*The white man's dilemma: food and the future*, 1953) (Portilho, 2005).

⁶ Como el informe se publicó unos meses antes de la crisis petrolera (1973), ello se convirtió en un caldo de cultivo sumamente favorable para sus planteamientos sobre la escasez y constituyó unos de los factores más importantes para su éxito editorial. Hacia 1976, el informe se había publicado en treinta idiomas con tirajes que rebasaban los cuatro millones de ejemplares.

Igualmente, se señala que las tendencias pueden modificarse, por lo que el equilibrio global debía ser planificado de acuerdo con las necesidades materiales básicas de cada ser humano y garantizando a cada persona iguales oportunidades y condiciones para desarrollar su potencial. A partir de este trabajo, ha quedado claro que “los límites del crecimiento no pueden ser reemplazados por un crecimiento de los límites” y que estos límites si bien dinámicos y sin poderse determinar con seguridad son reales y serán alcanzados en un cierto momento, lo que es difícil de saber es *cuándo*; pero la incertidumbre no elimina la realidad de esos límites (W. Sachs y Santarius, 2007:37).

Sin embargo, *Los límites del crecimiento* no hace mención alguna al problema del consumo y aborda la adquisición material como una simple función del incremento demográfico y del proceso de industrialización. Tampoco “discute el papel central que ciertas características de la modernidad, como la televisión, los medios, la moda, la publicidad, etc. tienen en la formación de los deseos del consumo” (Portilho, 2005:44); asuntos a los que sí apuntaban otros autores de la época como Edward Goldsmith, Herbert Marcuse, André Gorz (Michel Bosquet) y William Ophuls, entre muchos otros, quienes denunciaban los valores centrados en el consumismo de las sociedades modernas y más particularmente el *American way of life* y su concomitante modelo de crecimiento económico, como una de las causas de la degradación ambiental.⁷

Después del primer informe del Club de Roma sobre *Los límites del crecimiento*, hubo un segundo estudio titulado *La humanidad en la encrucijada*, a cargo de un grupo multidisciplinario de expertos encabezado por Mihajlo Mesarovic y Eduard Pestel (1974). En este estudio se modifica la concepción de sistema global homogéneo del primero para concebir al mundo como un todo interrelacionado. Esta concepción permitía darle salida a la propuesta de impulsar un crecimiento orgánico, en vez del crecimiento no diferenciado en el que el crecimiento de unos era a costa del no crecimiento de otros. No se apoyaba una de las conclusiones del primer informe de frenar totalmente el crecimiento, —porque eso sólo sería factible si el mundo fuera uniforme—, por lo que se requería una estrategia global basada en un crecimiento equilibrado y diferenciado, y una urgente necesidad de cooperación global.

El tercer informe del Club de Roma se denominó, por lo mismo, *Reestructuración del Orden Internacional*, coordinado por economista y premio Nobel Jan Tinbergen (1976). Este trabajo insistió en la necesidad de reducir las desigualdades existentes y en la redistribución de las oportunidades globales, así como en establecer un orden que disminuya la distancia entre ricos y pobres. Para ello se proponía el desarrollo pero con una orientación hacia el bienestar de todos, a través de cinco estrategias: la satisfacción de las necesidades, la erradicación de la pobreza, el desarrollo autónomo, el ejercicio del poder público y el ecodesarrollo equilibrado, éste último a partir de un sistema de planificación mundial de los recursos (Santamarina, 2006).

Santamarina (2006:94) también señala que los tres informes del Club de Roma desempeñaron un importante papel al poner en evidencia: la crisis de la idea de progreso al cuestionar el concepto de

⁷ En 1992 se publicó una versión actualizada de *Los Límites* donde el plazo se ajustó al año 2050: Meadows, Meadows & Randers (1992). En el primer informe, el colapso ocurre a resultas del agotamiento de los recursos naturales, especialmente de los alimentos; en el segundo estudio, como consecuencia de la contaminación generada por la excesiva industrialización ocurrida debido a la mayor disponibilidad de recursos económicos. Sin embargo, puede decirse que el segundo es aún más pesimista, toda vez que se señalaba que los límites ya se habían traspasado y que el tipo de desarrollo actual es insostenible, por lo que se apoya la propuesta del Informe Brundtland.

desarrollo entendido como crecimiento, así como presentar una postura crítica respecto a las posibilidades que verdaderamente ofrecen la ciencia y la tecnología.

La intensa discusión ocurrida en la primera mitad de la década de los setenta sobre los límites del crecimiento ha devenido, con el proceso de globalización neoliberal de la sociedad de consumo actual, crecimiento sin límites y sin equidad, pese a las cada vez mayores evidencias del ecocidio y de la abyecta pauperización de enormes contingentes de seres humanos prescindibles.

A las anteriores obras que abonaron el surgimiento del pensamiento ambientalista, adicionaríamos la seminal obra de Barry Commoner, quien desde 1963 había lanzado serias advertencias sobre los problemas ocasionados por el tipo de desarrollo científico y tecnológico y sus riesgos implicados, lo que contiene profundas implicaciones morales. Su libro *The closing circle*, publicado en 1971 aborda los impactos de la industrialización tanto en el medio natural como en los seres humanos. *Una sola tierra: el cuidado y conservación de un pequeño planeta*, libro escrito como documento base para la Cumbre de Estocolmo, por la economista británica Bárbara Wards y el biólogo franco-americano René Dubos (1972).

En la línea del pensamiento anarquista se encuentra *Our Synthetic Environment*, de Murray Bookchin, publicado casi simultáneamente al libro de Carson en 1962 y que constituye una temprana denuncia sobre la crisis ambiental. Escrito bajo el seudónimo de Lewis Herber denuncia al capitalismo de su tiempo, así como a la propia izquierda ortodoxa. Este libro ha sido trascendental porque fue el inicio de muchas otras obras de naturaleza fundante de un espíritu insumiso y una línea de pensamiento que se continúa en la corriente de la ecología social; ya en 1965, Bookchin afirmaba que una sociedad anarquista era una precondition para la práctica de los principios ecológicos.⁸

1.2. Tipologías del Ambientalismo

Dada su complejidad y pluralidad, no existe una sola clasificación de los movimientos ambientalistas, ni una sola ideología que se haya convertido en canónica, lo que es básico para entender la lucha discursiva existente por hegemonizar el campo, así como la pluralidad de propuestas que se encuentran en circulación, entre ellas las pedagógicas y su consustancial dimensión ética y propuesta deontológica. Pierri (2001) sostiene que el movimiento ambientalista se expresó en tres corrientes principales. La primera denominada corriente ecologista conservacionista o sustentabilidad fuerte, con raíces en el naturalismo del siglo XIX, en las ideas ecocentristas de Aldo Leopold (1887-1948), y en la postura de la ecología profunda cuyo fundador fue el filósofo sueco Arne Næss (1973),⁹ que se expresa actualmente en los postulados de la economía ecológica, cuyo principal exponente es el economista norteamericano Herman Daly.¹⁰

Para Ferry (1992), la ecología profunda es una tendencia fundamentalista que reivindica la naturaleza en su conjunto como sujeto de derecho, por lo que el antiguo contrato social debe dar paso a un contrato natural, en el que "el hombre ya no sea el centro del mundo al que hay que proteger en primer término de sí mismo, sino al cosmos como tal al que hay que defender de los hombres" (p. 32). Se le denomina

⁸ Veinte años después de esta obra, Bookchin publicó *Ecología de la libertad* (1982), su legado cimero y más influyente en el pensamiento de la ecología social y la ecología política. Para mayor información, véase la página *web* de la Red de Ecología Social. <http://www.ecologiasocial.com/> (10-01-2008).

⁹ Publicado originalmente en 1973, Næss (1989).

¹⁰ Daly ha publicado cientos de artículos y numerosos libros, como ejemplos véanse Daly (1977 y 1999).

“ecología profunda” (*deep ecology*) en oposición a una ecología superficial (*shallow*) a la que vincula con el Ambientalismo convencional fundado en el antropocentrismo.¹¹

La ecología profunda critica los precarios esfuerzos de negociación de los ambientalistas convencionales y propone una defensa militante de la ‘Madre Tierra’, una resuelta oposición a los ataques humanos sobre la vida silvestre sin perturbar. Guha y Martínez-Alier (1997) señalan que la ecología profunda deplora las estrechas metas económicas de la corriente principal del Ambientalismo, y se pretende nada menos que una revolución filosófica y cultural en las actitudes humanas hacia la naturaleza. Con metas que fluctúan desde lo espiritual a lo político, los adherentes a la ecología profunda expanden el amplio espectro del movimiento ambiental norteamericano. Se trata de una tendencia radical sobre la vida silvestre que, sin embargo, corre paralela a la sociedad de consumo sin cuestionar seriamente sus bases ecológicas y sociopolíticas, ni sus valores consustanciales.

La segunda corriente es el Ambientalismo moderado o sustentabilidad débil, enfoque “antropocéntrico y desarrollista, que acepta la existencia de ciertos límites que impone la naturaleza y la economía, lo que la separa del optimismo tecnocrático cornucopiano expresado por la economía neoclásica tradicional.¹² Se expresa teóricamente en la llamada economía ambiental”, cuyos representantes más conocidos son Pearce y Turner (1995). En la sustentabilidad débil el capital natural puede ser reemplazado por el capital resultante de la actividad humana. Según Pierrri (2001:28), esta corriente es el origen de la propuesta política del desarrollo sustentable.¹³

La tercera corriente es la humanista crítica que responde más a las necesidades y características de los países en desarrollo. Esta corriente se expresa en los años 70 en la propuesta del ecodesarrollo y, posteriormente, en el desarrollo sustentable. Postula un cambio social radical atendiendo las necesidades de las mayorías con un uso responsable de los recursos naturales. Existen dos subcorrientes: la anarquista y la marxista.

- a. La corriente anarquista, es la heredera más clara de las tesis del ecodesarrollo, tiene como base la ecología social, cuyo representante más conspicuo como ya hemos dicho *supra* es Murray Bookchin (1995).
- b. La otra subcorriente es la marxista, sustentada teóricamente en Enzesberger (1979), O’Connor (1991) y Foster (1994), entre otros. Esta corriente insiste en que el problema principal es la forma de la organización social del trabajo que determina qué recursos usar, así como la forma y el ritmo de uso, por lo que promueve cambios en la propiedad social de los medios de producción (Véanse también Foladori 1999, Foladori y Tomassino, 2000).

Otras clasificaciones como la ya citada sobre ecología de los pobres reconocen tres tipos de ecologismo o Ambientalismo: el del culto a lo silvestre, el de la ecoeficiencia y el ecologismo de los pobres (Martínez-Alier, 2005). El tipo del culto a lo silvestre corresponde a las políticas provenientes de la tradición

¹¹ En relación con la ecología profunda, véase también: Devall & Sessions (1985).

¹² Para una buena discusión sobre las diferencias entre la sustentabilidad débil y fuerte, véase Haugton y Hunter (1994).

¹³ La discusión sobre sustentabilidad fuerte y débil se encuentra estrechamente relacionada con la economía ecológica y la economía ambiental, respectivamente, que son campos interdisciplinarios que estudian la relación de conflicto entre la economía, la sociedad y los ecosistemas. Una, en su versión radical en franca oposición a la economía neoclásica y su concomitante ideología del crecimiento rechazando la ‘desmaterialización’ del consumo; la otra, en una postura moderada orientada hacia la optimización del aprovechamiento de los recursos naturales, mediante la ‘internalización de las externalidades’ en la producción.

aristocrática británica antes señalada que encontraron terreno fértil en la clase alta estadounidense. Se trata de una vertiente del Ambientalismo que apoya la conservación de áreas intocadas, el llamado *wilderness*, mediante la compra o el decreto de creación de reservas naturales con el objeto de preservarlas para el futuro. Uno de los principales problemas de esta vertiente es el que la conservación de la naturaleza no suele incluir a las comunidades campesinas o indígenas que viven en las áreas implicadas, incluso de aquellas que las han habitado durante milenios.

La ecoeficiencia es la tendencia construida desde la clase empresarial para responder, desde la innovación tecnológica en el ámbito de la producción, a las demandas sociales por detener el deterioro ambiental como consecuencia de las descargas y emisiones contaminantes y el desperdicio energético y de materias primas. Esta corriente también ha sido denominada como eco-capitalismo, por incorporar en la lógica del capitalismo la necesidad de impulsar cambios en los procesos industriales y ver el interés público por los asuntos ambientales como una nueva oportunidad de negocios.¹⁴

Como es el caso de la ecoeficiencia, el desmedido e injustificado optimismo que algunos sectores de Ambientalismo han depositado en la ciencia y la tecnología encierra en sí misma una contradicción radical. Por un lado, se culpa a la ciencia y tecnología de haber propiciado el desastre ambiental y por otro se espera que esa misma ciencia lo resuelva. Žižek (2005:20) lo expresa con toda claridad al señalar que en cuanto reducimos la crisis ecológica

“a las perturbaciones provocadas por nuestra explotación tecnológica excesiva de la naturaleza, implícitamente suponemos que la solución consiste en apelar una vez más a innovaciones tecnológicas, a una nueva tecnología “verde”, más eficiente y global en su control de los procesos naturales y los recursos humanos... Toda preocupación y todo proyecto de nuestro ambiente natural quedan entonces devaluados por basarse a su vez en la fuente del problema”.

Por otra parte, el Ambientalismo de los pobres responde a la lucha de los sectores desposeídos de la población y, por ende, más vulnerables que se han visto despojados de sus territorios ancestrales para construir reservas de conservación, o presas para la producción de energía de fuentes hidroeléctricas, por citar dos causas recurrentes. Es una lucha, en palabras de Guha y Martínez-Alier (1997), en busca de la supervivencia más que por la calidad de vida.

El ecologismo de los pobres, también llamado ecologismo popular y de la sobrevivencia, se fundamenta en los movimientos campesinos e indígenas de resistencia contra el despojo de sus recursos naturales y bienes ancestrales, así como en los movimientos ecologistas que combaten los efectos de la modernización de la producción agrícola y la explotación científica de la naturaleza. La persistencia del combate secular de las comunidades campesinas e indígenas en defensa de sus recursos naturales y espacios sagrados, contradice la muy extendida idea de que el Ambientalismo es un movimiento surgido en los países centrales, ricos y particularmente entre las clases medias altas y con estudios universitarios. El ecologismo de los pobres reconoce la existencia de una deuda ecológica con los países en desarrollo y el llamado *dumping* ecológico, definido como la venta de bienes con precios que no incluyen la compensación de las externalidades o el agotamiento de los recursos naturales como el comercio del Sur con el Norte. (Martínez-Alier, 2005).

¹⁴ Véanse Dupuy (1980) y Elkington y Burke (1991).

En una perspectiva distinta, Castells (1998) formula una clasificación diferente,¹⁵ posicionándose además en la diferenciación conceptual entre ecologismo y Ambientalismo, en forma inversa a lo que Dobson (1997) ha señalado. Para Castells, el Ambientalismo es la Ecología puesta en práctica; en cambio para Dobson el Ambientalismo es la posición reformista, siendo el Ecologismo la postura radical frente a los problemas del ambiente.

Vale decir que, como hemos podido ver, el Ambientalismo como fenómeno político social es muy difícil de clasificar, porque por muy específica que pueda ser la taxonomía construida existen casos y enfoques que no encajan en ellos en prácticamente todas las categorías. ¿Dónde y cómo clasificar al anarquista y naturalista Henry David Thoreau (1817-1862), al crítico de la cultura tecnocientífica Lewis Mumford (1895-1990), al filósofo ecosocialista y ambientalista radical Rudolph Bahro (1935-1997), al ecologista popular Francisco 'Chico' Mendes (1944-1988) y al ambientalista escéptico Bjørn Lomborg (1965-), todos ellos sumamente singulares y diferentes entre sí?

1.3. La ética y los valores en el Ambientalismo

Como se puede inferir del planteamiento precedente, la ética ha sido un componente consustancial del discurso ambientalista desde su aparición en los años sesenta. Desde luego, como en todo el campo de lo social, en el ambientalismo han habido perspectivas éticas muy diversas que van desde aquéllas promovidas por la ecología profunda en cuanto a los derechos de la naturaleza (Véase Capra, 1996), hasta las que impulsa la ecología de los pobres sobre la ausencia de una justicia social global (véanse Cooper y Palmer, 1995). La discusión ética en el campo del Ambientalismo nos remite directamente a la discusión sobre el antropocentrismo y el biocentrismo. ¿Son todos los seres vivos sujetos de derecho y moralmente relevantes? O cómo ha sido la tradición ética de Occidente, desde la Ética Nicomaquea de Aristóteles, ¿sólo los seres humanos lo somos? Pero el problema se hace más complejo cuando nos preguntamos ¿qué es lo ético? ¿el acto en sí mismo o la persona que lo ejecuta? Preguntas que están en relación directa con los procesos educativos y culturales.

Así, el contenido de la ética como disciplina filosófica nos remite a la discusión sobre el bien y el mal. Si esta discusión la aplicamos sólo a las relaciones entre los seres humanos, estamos ubicándonos en el marco de una ética antropocéntrica, que está en línea con el desarrollo de los valores occidentales, por ejemplo, el campo de los derechos humanos. En esta perspectiva, el ambiente es visto como aquello que debe usarse para satisfacer necesidades o proporcionar felicidad a los seres humanos. Sin embargo, si consideramos que el comportamiento de los seres humanos y la naturaleza puede ser visto también desde una perspectiva ética, ello nos conduce necesariamente a la presunción de que la naturaleza y todos los seres vivos tendrían derechos intrínsecos que deben ser respetados (biocentrismo). Es aquí donde se abre un abanico muy amplio de valoraciones generado por algunas corrientes del Ambientalismo.¹⁶

¹⁵ La clasificación de Castells consiste en cinco tipos distintos a los que ejemplifica con un movimiento o una organización suficientemente representativa del mismo: 1. Conservación de la naturaleza (Grupo de los diez, USA); 2. Defensa del espacio propio (*Not-in-my-back-yard*); 3. Ecología Profunda (*Earth First*, ecofeminismo); 4. Salvar al planeta (*Green Peace*); y 5. Política verde (*Die Grünen*). Asimismo, al hablar del Ambientalismo lo entiende como "todas las formas de conducta colectiva que, en su discurso y práctica, aspiran a corregir las formas de relación destructiva entre la acción humana y su entorno natural, en opresión a la lógica estructural e institucional dominantes".

¹⁶ Véase, por ejemplo, Schweitzer (1946) y Taylor (1986). Este último sostiene que todos los seres vivos somos iguales y por lo tanto tenemos los mismos derechos inherentes.

Empero, aún más, si nos ubicamos en una perspectiva ética ecocentrista se defienden no sólo los seres vivos en general sino al conjunto de sus relaciones, por lo que desde aquí importa no sólo conservar las especies en sí mismas, sino la integridad de los ecosistemas en que esa especies viven.¹⁷ Los representantes más relevantes de esta postura ética son Aldo Leopold y Arne Næss, a los que ya hemos hecho referencia, quienes postulan que el abuso que hacemos del medio ambiente va en contra de nosotros mismos, por lo que el ecocidio es un suicidio de la especie humana.

Guha y Martínez-Alier (1997 *apud* González-Gaudiano, 2007a) sostienen que ninguno de los dos problemas ecológicos fundamentales que ocurren a nivel global que son el sobreconsumo del mundo industrializado y de las élites urbanas en el Tercer Mundo y la creciente militarización, tienen una conexión tangible con la distinción antropocéntrica/biocéntrica. Pero lo cierto es que esta distinción nos remite a la discusión sobre sustentabilidad débil y fuerte, ya que en una o la otra se pone el acento en las posturas antropocéntricas o biocéntricas /ecocéntricas, respectivamente, lo cual sí nos conduce a decisiones específicas de política del desarrollo y de gestión del medio ambiente.¹⁸ Así, aunque tales consideraciones distintas, *prima facie*, podrían parecer poco prácticas a la hora de las decisiones importantes, tienen más que ver con nuestras decisiones en sí de lo que creemos.

De este modo, las aportaciones de la investigación científica sobre el actual estado del mundo implican un pensamiento y una acción mejor informado y más preciso sobre nuestras obligaciones y derechos morales (McCloskey, 1988) entre los seres humanos y entre nosotros con los demás seres vivos y su ambiente. Pero como el ser humano no ha sido dotado de una moral y de unos valores, sino de la capacidad de adquirirlos (Hottois, 1991), ello nos obliga a esclarecer los códigos éticos que queremos crear a través de la educación y la cultura, siendo estos valores la razón de ser del acto educativo (Gadotti, 2000).

Cuando Ghandi señaló con sabiduría que "El Mundo tiene recursos suficientes para cubrir las necesidades de todos, pero no para satisfacer la codicia de unos cuantos", estaba apelando a un profundo sentido de justicia social y de ética elemental. Es así que la necesidad de esclarecer un nuevo corpus normativo que orientara las pautas de conducta de los seres humanos frente a los problemas del medio ambiente, llevaron a la construcción de la Carta de la Tierra¹⁹. Este documento, colectivamente construido, constituye un nuevo código deontológico, que sintetiza los valores, anhelos y aspiraciones de un número creciente de personas que ven la necesidad urgente de una visión compartida para sentar nuevas bases éticas de las actitudes y comportamientos humanos. Este código se formula sobre cuatro principios generales que compartimos ampliamente:

1. Respeto y cuidado de la comunidad de vida
2. Integridad ecológica
3. Justicia social y económica
4. Democracia, no violencia y paz

¹⁷ Véase la recomendable obra de Ferry (1994) para una muy interesante discusión sobre los derechos del resto de los seres vivos.

¹⁸ Una discusión sobre los modelos teóricos contemporáneos en los procesos de educación ambiental para el desarrollo sustentable, puede verse en Gutiérrez y Pozo (2006).

¹⁹ Véase <http://www.cartadelatierra.org/>

Este no es el espacio para hacer una amplia disertación sobre la eticidad (Yurén, 1995), pero con este breve apartado nos interesa mencionar que es impensable el verdadero desarrollo al margen de valores éticos, así como lo es también el desarrollo sustentable al margen de una ética ecológica. Así, numerosas políticas internacionales que cuentan con la aprobación mundial, debían verse a la luz de consideraciones éticas.

Tal es el caso, por ejemplo, de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) que han traído de regreso el debate sobre el desarrollo a un primer plano. Los ODM al ser solamente ocho, dan forma a un conjunto suficientemente pequeño de metas claras y concisas, con un plazo perentorio establecido en 2015, dirigidas a mejorar la calidad de vida de los pueblos, integrando "la dimensión humana en el centro mismo del proceso de formulación de las políticas de desarrollo" (Lapeyre y otros, 2006:10).

¿Cuál es el problema con los ODM? Analizaremos esto en función del primero de ellos relacionado con el combate a la pobreza. El problema estriba en que en la formulación de estos acuerdos no se reconocen los problemas estructurales que están abriendo cada vez más la brecha de la pobreza a nivel mundial. Todos los indicadores muestran que la pobreza en la globalización no sólo se ha incrementado numéricamente, sino que los pobres se han hecho más pobres y los ricos mucho más ricos, con lo que se posterga *sine die* la posibilidad de alcanzar el desarrollo.

El modelo de desarrollo que se ha impulsado a través no sólo de las teorías, sino sobre todo por las instituciones multinacionales ha tenido la tendencia de imitar el estilo de desarrollo de los países industrializados y sus patrones de producción y consumo concomitantes. Se trata de un estilo que no sólo ha generado desigualdad e inequidad, provocando el surgimiento en los países de desarrollo de modernos enclaves que benefician a una élite hecha a imagen y semejanza del mundo desarrollado, sino que han destruido el medio ambiente y sus recursos, base material de todo desarrollo y soporte vital de los procesos bióticos y culturales. La estrategia impulsada en los ODM no implica combatir la desigualdad, buscando mecanismos de redistribución de la riqueza y de equidad social, sino combatir la pobreza mediante esquemas simplificadores de la realidad en los que la población presuntamente beneficiada no tiene control de su proceso y modalidad de desarrollo. Por el contrario, la "población meta" es vista como cliente cautivo y pasivo de propuestas que no abren caminos alternativos al mejoramiento de la calidad de vida, y que son muy semejantes a los programas de ajuste estructural pasados. Son propuestas asistencialistas de corte técnico cuyo principal objetivo es crear las condiciones necesarias para facilitar la integración a la economía globalizada y para minar resistencias y objeciones.

Aunado a lo anterior, esta estrategia mundial para los ODM que se asume y se presume como un compromiso moral y ético de la sociedad post-industrial para con los pobres del mundo tiene dos agravantes. Primero, porque sólo incluye a la mitad de la población de pobres en el mundo y, segundo, porque no pretende disminuir la cantidad total de pobres, sino apenas la 'proporción' de pobres respecto a la población total. Ese es el verdadero perfil y nivel del compromiso en el nuevo milenio.

2. LA EDUCACIÓN EN VALORES Y SUS CONTRIBUCIONES PARA REVERTIR LA CRISIS AMBIENTAL

En la primera parte de este artículo se han abordado los diversos enfoques ambientales que implícita o explícitamente asumen determinadas opciones ético-axiológicas. Pueden apreciarse referentes valorales en todos estos discursos, aunque el énfasis se circunscribe a aspectos económicos, sociales o ambientales, según las concepciones teóricas y paradigmáticas y las posturas políticas desde las cuales se construyeron. Pero esto no extraña porque suele haber descuido u omisión en los núcleos axiológicos

constitutivos de toda construcción de conocimientos, de todo proceso de desarrollo social, de educación. Es decir, no son explícitas en algunos discursos las interrogantes que dan significado ¿Por qué, para qué conocer; por qué y para qué promover el desarrollo, por qué y para qué educarse?; en otros, son referidas sólo superficialmente y apenas unos cuantos penetran en estos núcleos constitutivos de las interacciones entre seres humanos y entre éstos y su entorno.

En este marco, quisiéramos poner el acento en la importancia de promover la práctica de valores en los procesos educativos para la construcción de interacciones saludables y constructivas entre sociedad y medio ambiente. En esta perspectiva, asumimos algunos planteamientos básicos que entretejen los tópicos que se abordan en este apartado:

- La realidad es un tejido inseparable. Mundo-sociedad-ser humano están profundamente ligados. El ser humano está inserto en el mundo. Es un ser cósmico que se configura en la tierra y con la tierra. Este es el "principio holístico", por el cual las partes están unidas en un todo y el todo está en las partes (Morin, 1999:15), que remite a una visión que ha sido sumamente violentada desde el Siglo XVI como manifiesta Berman (1987:16): "la mente ha sido progresivamente exonerada del mundo, a una conciencia no participativa, que insiste en la distinción entre observador y observado, hay una separación con la naturaleza, sujeto y objeto son antagónicos, hay una reificación total, todo es un objeto ajeno distinto y aparte de mí". Se trata de enfoques parcializados, fragmentados que impiden una comprensión coherentemente valorativa de nuestra realidad. Weston (2004) coincide con Berman cuando describe la creencia de que la cultura occidental está incrementalmente comprometida con una desconexión del resto del mundo. Ya no sólo de la naturaleza, sino de los Otros que no son Nosotros²⁰.
- La crisis que confronta nuestra sociedad es estructural y generalizada. La entrecruzan factores culturales, económicos, políticos, históricos, en los que destaca la profunda crisis moral que atraviesa nuestro tejido social. Es notable la ausencia de la dimensión axiológica tanto en la educación como en la vida cotidiana, en las instituciones, en la sociedad en general. La injusticia, la violencia, el terrorismo, las guerras, la corrupción, la impunidad y el ingente deterioro ambiental, por citar algunos, son rasgos de esta crisis que se acentúan progresivamente y la hacen cada vez más evidente. De ahí el reto de los procesos educativos de contribuir a revertir —o al menos a mitigar— tal situación, como factores coadyuvantes no omniscientes, porque no podría generarse desarrollo sólo con educación, pero tampoco sin ella.
- Los valores son elementos constitutivos de todo proceso de educación, de cambio, de desarrollo social. La práctica de los mismos posibilitaría "acondicionar el mundo para hacerlo más habitable" (Cortina, 2000:28), confiriéndole "a la sociedad en la que vivimos cualidades deseables" (Yurén, 1995:193). En este sentido, los valores son factores nodales para coadyuvar en el mejoramiento sociopersonal y ambiental. En la construcción de mejores modos de pensar, de actuar y de ser, los valores son "cualidades estructurales" que se encarnan en las personas, instituciones y sociedades, en nuestro entorno vital, si éstas son capaces de apropiarse de los mismos.
- En la formación en valores interactúan las condiciones ontológicas de cognición, volición y sociabilidad de los seres humanos. La aproximación cognitivo-afectiva a los valores genera comprensión, estima, aprecio. Es el espacio para la toma de conciencia que impele a la acción en reciprocidad con los otros.

²⁰ Sobre esta misma postura, véase Quinn (1995).

Por tanto, tal formación no se la podría reducir sólo a la transmisión disciplinar. Requiere de estrategias que ejerciten las condiciones señaladas, desde la experiencia personal, en y con el ambiente social y natural.

- En esta perspectiva, el desarrollo —término polémico y polisémico— se entiende como despliegue de las potencialidades humanas, sociales, culturales, ambientales, éticas, de equidad para las especies humanas y no humanas. Ello implica la atención integrada a diversas y múltiples dimensiones: ecológica, política, cultural, económica, moral, tecnológica, etc. desde una mirada global-local/local-global. El verdadero desarrollo, que no se reduce al crecimiento económico, busca también la conservación a largo plazo de la naturaleza, de la integridad de sus ecosistemas, con visión de futuro y con equidad social. Esto es, un desarrollo que garantiza las condiciones para una vida saludable, que abra espacios que permitan emerger a los pobres de su miseria para dinamizar sus posibilidades humanas. Una visión de desarrollo no concordante con el desarrollismo economicista, tecnocrático, competitivo, consumista, que favorece la concentración de poderes y en consecuencia, las inequidades, las exclusiones, la injusticia. “Defender la naturaleza, luchar por una explotación racional de los recursos naturales, atacar las causas que degradan y contaminan el ambiente pasa por defender de modo inseparable, la causa de los pobres y el desarrollo de los países del Sur”. (Escámez y Gil, 2003:96). Por ello, nuestro tiempo necesita, exige, un desarrollo signado radicalmente por principios éticos y valores, así como una educación que promueva este desarrollo que algunos denotan como desarrollo sustentable.

Con base en estas asunciones, en los dos apartados finales que siguen esclacemos nuestra postura sobre la educación y la formación de valores ambientales.

2.1. La dimensión axiológica en los procesos de educación ambiental

“La esperanza sabe que lo inesperado puede llegar, sabe que en la historia, lo improbable acaece más a menudo que lo probable. Apuesta por las potencialidades genéricas de lo humano. Por ello, espera que la metamorfosis produzca un nuevo nacimiento de la humanidad” (Morin, 2006:222). La esperanza es un principio de contradicción constante con la realidad. “Por obra de la esperanza, el porvenir alcanza toda su atracción, densidad y fecundidad. El porvenir se convierte en el tiempo de la edificación personal, social, y la esperanza en la actitud ética fundamental y determinante de la praxis”. (Ildefonso, 1975:173).

En esta perspectiva de esperanza, entendemos la educación ambiental como un complejo proceso personal-social de toma de conciencia, de desarrollo de capacidades, actitudes y pautas de conducta para analizar, valorar y transformar nuestros compromisos con los otros, mediados por nuestro medio ambiente; es decir, transformar las interrelaciones sujeto-naturaleza-sociedad con el propósito de contribuir a una calidad de vida. Esta formación implica un sistema axiológico, ético-político.

El proceso de toma de conciencia del sujeto sobre su realidad personal-social-ambiental requiere de un profundo conocimiento de su medio, de sus interacciones con el mismo, así como con las de la sociedad. Las diversas disciplinas científicas, técnicas, humanísticas proporcionan experiencias y contenidos significativos, pero se requiere un enfoque interdisciplinar para una cabal comprensión de la compleja problemática ambiental; sin embargo, la toma de conciencia, el desarrollo de capacidades, actitudes y pautas de conducta rebasan el nivel de adquisición de conocimientos. Se hace necesario penetrar en el complejo mundo de los valores, en la reflexión ética y en la acción política. De ahí la importancia de propiciar un análisis crítico de nuestro comportamiento con respecto a nuestro entorno, pues como señalan Ortega *et al.* (1998:144) “La educación ambiental no es conservación de la naturaleza, ni gestión

de recursos, ni un 'nuevo programa' que añadir a los programas ya sobrecargados del sistema escolar. Constituye un nuevo enfoque de las relaciones entre el hombre y su medio y de la manera en que aquél influye en éste. Intenta formar ciudadanos responsables, destinados a mejorar la calidad de vida mediante la apropiación de valores ecológicos y de convivencia democrática".

No debemos, por tanto, asumir la educación ambiental como imposición de determinados principios y conocimientos o inculcación de ciertos valores, pues estos procesos generan sumisión y actuación irreflexiva y los educandos no asumen compromisos reales de su responsabilidad como sujetos sociales. Educar en valores, éticamente, es promover en los sujetos el despliegue de una racionalidad moral sustantiva, de modo autónomo y comprometido para adquirir la capacidad de decidir en aquellos asuntos que afecten sus propias vidas con pleno ejercicio de su libertad responsable. En este sentido, cabe la frase de Lipovetsky (1998:46) "Queremos el espíritu de responsabilidad, no el deber incondicionado".

Al respecto, Bobbio (2000:132) hace énfasis en asumir valores con previos procesos de diálogo que posibiliten arribar a consensos, práctica a dinamizarse en los procesos educativos. La capacidad de argumentación razonable aún requiere de mucho ejercicio. Educar en valores es dinamizar la capacidad reflexiva, de valoración para "Cuestionar prácticas ideológicas y sociales de poder y dominación en la vida cotidiana... para situarse en la lectura selectiva de las tradiciones históricas críticas, en la valentía política y no en la doctrina de la inevitabilidad histórica." (Giroux, 1993:70).

En este marco, la formación ambiental requiere de bases epistemológicas, teóricas, de opciones de valor, de criterios éticos, que posibiliten superar los enfoques acrílicos, tecnicistas e instrumentales de numerosas propuestas educativas tanto formales como no formales. Que permitan cuestionar críticamente la inducción al consumo promovidas por la publicidad comercial en los medios donde las personas, especialmente los jóvenes, son vistas como clientes dóciles que con su actuación globalizan un modo de vida depredador que no satisface necesidades sino deseos creados.

Todos los proyectos de la UNESCO, en especial los últimos: Los Objetivos de Desarrollo del Milenio, la Década de la Alfabetización y la de la Educación para el Desarrollo Sustentable que presuntamente buscan contrarrestar la pobreza, las inequidades, un mejor manejo de los recursos naturales, mejores interrelaciones sujeto-entorno-sociedad, no logran trascender el nivel de las declaraciones e intenciones no cumplidas pese a los supuestos compromisos con los gobiernos. Por lo mismo, se hace necesario en los sistemas educativos, fortalecer los valores ambientales; enfatizar los aspectos ético-axiológicos desde una perspectiva crítica y política de reflexión, de análisis, de argumentación. Construir currículos que sustenten éticamente los procesos educativos en el respeto a los derechos humanos, al medio ambiente, que vayan más allá, según Giroux (1993:68) "tanto de la confianza conservadora en un conjunto esencialista y apriorístico de principios morales, como del antifundacionalismo poco comprometido, tan prominente en diversas formas del pensamiento liberal y posmoderno y posestructuralista".

Ambientalizar el currículo implica incorporar la dimensión ambiental en cada uno de los elementos y procesos curriculares y no sólo como una disciplina o como una unidad de aprendizaje. La construcción de currículos flexibles vertebrados por la dimensión ambiental es nodal. Se constituye en uno de los principales ejes transversales. Los aportes de la teoría curricular abren paso a la organización de carácter horizontal y multidimensional. Es el espacio requerido para dinamizar la interacción entre los educandos, entre éstos, su comunidad y su entorno en una perspectiva de sustentabilidad del desarrollo.

Habría que afianzar la dinámica axiológica a través del currículum puesto que representa una vía para fortalecer la dimensión ambiental. Pero ello demanda cambios profundos en el conocimiento y su organización, en las

actitudes y comportamientos de académicos, de autoridades, de estudiantes e incluso de la concepción curricular vigente. Estos cambios son sumamente complejos, obligan a replantear el papel de las instituciones educativas, a reformar políticas, para propiciar y dinamizar el saber ambiental, la formación para la sustentabilidad del desarrollo. Implica asumir formas de trabajo diferentes.

Estos retos no se detienen en lo conocido, en los saberes dados. Los desafían, los interpelan para abrir nuevos caminos de construcción del conocimiento. La relación interdisciplinaria implica una condición *sine qua non* de la formación ambiental, entendida transversalmente en el sentido de "un tipo de enseñanza que debe estar presente en la educación... como guardiana de la interdisciplinariedad en las diferentes áreas, no como unidades didácticas aisladas sino como ejes claves de objetivos, contenidos y principios de procedimientos que han de dar coherencia y solidez en la medida de lo posible" (Gutiérrez, 1995:171).

En la misma línea, hace falta reactivar las interacciones entre las escuelas, universidades y con su contexto inmediato, desde una mirada global-local y viceversa. El conocimiento de las condiciones del propio entorno es medio de sensibilización y reflexión. Conlleva a repensar los estilos de vida, el sentido del moderno progreso, entendido como producción competitiva y consumismo y, a su vez, a valorar: "Así, cuando pregunto si esto es verdaderamente bueno o sólo en apariencia, o si esto es o no valioso, no conozco todavía el valor, pero estoy tendiendo a alcanzarlo". (Loneragan, 1988:40). De tal forma, que la educación ambiental centrada en los valores tiene el potencial de convertirse en un catalizador del cambio deseable, en un sistema educativo completamente agotado y rebasado por las nuevas circunstancias y desafíos actuales.

Así, el cultivo de los valores ambientales -respeto, responsabilidad, solidaridad, crítica, equidad, etc.- podrían constituir un referente básico para una exigencia ética a los sistemas político-educativos, factor ineludible para favorecer el desarrollo socioambiental. Los proyectos de nación, los programas de desarrollo, su orientación, su puesta en marcha, sus realizaciones requieren de valoración. Los actos de gobierno, la situación cotidiana del pueblo en toda su complejidad, necesitan analizarse según criterios, principios, cuya fuente nutriente sea la justicia y la responsabilidad socioambiental. No se puede pretender una educación sin estos referentes, si no se definen con claridad los valores que se buscan, las estrategias y métodos que orienten realmente el cambio. No puede haber educación si ésta no promueve la práctica de la crítica, de la creatividad, solidaridad, respeto, justicia, consigo mismo, con los otros y con el ambiente. Los cambios exigen a su vez, realizar las propuestas desde los propios contextos de los sujetos: "No se puede entender la educación separada de la acción y este principio en educación ambiental se hace aún más evidente... La educación ambiental debe aspirar... a hacer posible un "nuevo estilo de vida" (Ortega *et al.*, 1998:149).

2.2. Formación humana y desarrollo socioambiental

Habiendo abordado la importancia de fortalecer la dimensión axiológica en la educación, en este punto trataremos la responsabilidad, la solidaridad, como pilares para dinamizar una mejor sociedad más justa, más humana. Partimos de que la mente y la afectividad entrelazan el pensamiento y la acción. ¿Qué hilos alimentan tal tejido? En la actualidad desafortunadamente pareciera predominar el pensamiento superficial, fragmentado, reduccionista. Se trata de ver lo que la simple percepción capta. No se penetra en la profundidad de las subjetividades, de los acontecimientos, de los problemas. No se rebasa lo tangible, lo mensurable. El intelecto aísla lo que le interesa con descuido de la mirada global que integra la diversidad en la unidad. Lo ambiental requiere una mirada holográfica del intelecto, para comprender la compleja dinámica de interacción de sus múltiples elementos que se enlazan y entrecruzan.

Cuando el pensamiento crítico confronta un objeto, un fenómeno, un hecho, se interroga, indaga sobre los mismos, en un diálogo constructivo y discute, debate y argumenta desde una perspectiva histórica, en devenir, se sumerge en un proceso de problematización. Ésta fecunda y nutre a la reflexión, conlleva a la conciencia a romper capas superficiales y aparentes para desplegar nuevos horizontes de inteligibilidad. De este modo, se fortalece la capacidad crítica. De ahí la importancia de convertir el aula en un espacio de diálogo problematizante. Educandos y educadores necesitan interrogarse, preguntar, problematizar, para generar la razón autocrítica y crítica, sin la cual no se podría aprender, ni mejorar.

Decíamos que el conocimiento crítico de nuestro entorno conlleva a repensar sus condiciones, sus problemas. Abre caminos para entender que los problemas ambientales son consecuencia del inapropiado comportamiento de los seres humanos, de estilos de vida egoístas, codiciosos, de excesivo individualismo, de sistemas sociales injustos, de dominación, de destrucción masiva de la vida, todo lo cual implica irresponsabilidad.

Como bien sabemos la responsabilidad es asumir las consecuencias de nuestras acciones, por ende, de nuestros pensamientos, actitudes, interrelaciones. En la medida que se desarrolle un pensamiento crítico-creador, de reflexión, de análisis, se fortalecerán las actitudes y comportamientos responsables, solidarios, emancipatorios. La responsabilidad se torna ineludible en la formación ambiental. En términos de Weber (1989:176) "Es infinitamente conmovedora la actitud de un hombre maduro (de pocos o muchos años que eso no importa), que siente realmente y con toda su alma esta responsabilidad por las consecuencias y actúa conforme a una ética de responsabilidad... La ética de responsabilidad y la ética de la convicción son elementos complementarios que han de concurrir para formar un hombre auténtico". La gravedad de los problemas ambientales está generando preocupación en muchos intelectuales que justamente plantean la necesidad de una ética de la responsabilidad (Apel, 1990; Jonas, 1995).

Cortina (2001:152) argumenta por una ética de la corresponsabilidad, sustentada en el reconocimiento del otro: "esta corresponsabilidad brota de una fuente más profunda, la del reconocimiento recíproco entre los interlocutores actuales y virtuales del discurso, como seres autónomos, igualmente legitimados para participar en los discursos. Sólo si el reconocimiento recíproco es la categoría básica de la vida social y no el *individuo*, ni la *comunidad*, tiene sentido hablar de una ética universal de la corresponsabilidad".

En otras palabras, requerimos de una corresponsabilidad cimentada en la solidaridad. Los seres humanos y la naturaleza, coexistimos. La sociabilidad nos es inherente. Estamos llamados a una convivencia constructiva, solidaria. Responsabilidad y solidaridad se implican. Significamos la solidaridad como el valor que vincula, interrelaciona, une, con base en el reconocimiento del otro como sujeto social. Destacamos aquella solidaridad ética que potencia la emergencia de los más débiles y desprotegidos. Ortega *et al.* (1998:98) proponen como itinerario para una formación solidaria, los siguientes elementos, entre otros:

- Toma de conciencia de la marginación y pobreza
- Descubrimiento de las causas que las generan
- Reconocimiento de la dignidad de toda persona como fin en sí mismo
- Toma de conciencia del carácter global de los problemas que afectan a la humanidad, cuya solución demanda la respuesta de todos.
- Descubrimiento de la solidaridad como valor, en los otros, en sí mismo.

Todos ellos constituyen procesos complejos, pero necesarios para tornarse solidario con los otros, con la sociedad, con nuestro entorno. Urge resignificar la ética centrada en el presente y en las relaciones

interhumanas por una ética del futuro con énfasis en las relaciones entre seres humanos y de éstos con su ambiente. Nuevamente, señala Cortina: (2001:157) que "La sociedad civil que necesitamos no es, pues, la que se mueve por intereses particularistas,... sino la que desde la familia, la vecindad, la amistad, los movimientos sociales, los grupos religiosos, las asociaciones movidas por intereses universalistas, es capaz de generar energías de solidaridad y justicia que quiebren los recelos de un mundo egoísta y a la defensiva". Depredador, añadiríamos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barry, J. (1999). *Environment and social theory*. London: Routledge.
- Beck, U. (1986). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Berman, M. (1987). *El reencantamiento del mundo*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Bobbio, N. (2000). *El problema de las guerras y las vías de paz*. Barcelona: Gedisa.
- Capra, F. (1996). *A teia da vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix.
- Carson, R. (1962). *Silent Spring*. Boston: Houghton Mifflin.
- Castells, M. (1998). El reverdecimiento del yo: El movimiento ecologista", en *La factoría*, Núm. 5. <http://www.aquibaix.com/factoria/articulos/Castells5.htm> (22-10-2000). Este artículo forma parte del segundo volumen de *La Era de la Información*, del mismo autor, publicado en Siglo XXI (1999), pp. 135-158.
- Colom, A. J. (2000). *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Madrid: Octaedro.
- Commoner, B. (1971). *The Closing Circle: Nature, Man and Technology*. New York: Alfred Knopf.
- Cooper, D. E. y Palmer, J.A. (1995). *Just environments. Intergenerational, international and interspecies issues*. London-New York: Routledge
- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Técnos.
- Cortina, A. (coord.) (2000). *La educación y los valores*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cortina, A. (2001). *Alianza y Contrato. Política, Ética y Religión*. Madrid: Trotta.
- Daly, H.E. (1977). *Steady-State Economics*. San Francisco: Freeman.
- Daly, H.E. (1999). *Ecological Economics and the Ecology of Economics: Essays in Criticism*. Cheltenham: Edward Elgar Pub.
- Devall, B. y Sessions, G. (1985). *Deep ecology. Living as if Nature mattered*. Cheltenham: Peregrine Smith Books.
- Dobson, A. (1997). *Pensamiento político verde. Una nueva ideología para el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Dupuy, J. P. (1980). *Introdução à crítica da ecologia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Elkington, J. y Burke, T. (1991). *Os Capitalistas Verdes*. Lisboa: Círculo de Lectores.
- Enzensberger, H. (1979). Crítica de la ecología política. En Rose, H. y Rose, S. (comps.) *Economía política de la ciencia*. México: Nueva Imagen.

- Ehrlich, P.R. y Ehrlich, A. H. (1993). *La explosión demográfica. El principal problema ecológico*. Barcelona, Salvat.
- Escámez J. y Gil, R. (2003), *La educación en la responsabilidad*. Barcelona, Paidós.
- Ferry, L. (1992). La ecología profunda. *Vuelta*, 192, pp. 31-43.
- Ferry, L. (1994). *El nuevo orden ecológico. El árbol, el animal y el hombre*. Barcelona: Tusquets.
- Foladori, G. (1999). *Los límites del desarrollo sustentable*. Montevideo: EBO-Trabajo y Capital.
- Foladori, G. y Tommasino, H. (2000). El concepto de desarrollo sustentable treinta años después. *Desenvolvimento y meio ambiente*, 1, pp. 41-56.
- Foster, J. B. (1994). *The vulnerable planet*. New York: Monthly Review Press.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Goldsmith, E. (1972). *A Blue Print for Survival*. London: Penguin Books.
- González, E. (2007). *Educación ambiental. Trayectorias, rasgos y escenarios*. México: Plaza y Valdés.
- Guha, R. (2000). *Environmentalism. A global history*. New York: Longman.
- Guha, R. y Martínez-Alier, J. (1997). *Varieties of environmentalism: essays north and south*. London: Earthscan.
- Gutiérrez Pérez, J. (1995). *La educación ambiental. Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*. Madrid: La Muralla.
- Gutiérrez Pérez, J. y Pozo Llorente, T. (2006). Modelos teóricos contemporáneos y marcos de fundamentación de la educación ambiental para el desarrollo sostenible. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, pp. 21-68.
- Hardin, G. (1968). The Tragedy of the Commons. *Science*, 162, pp. 1243-1248.
- Haughton, G. y Hunter, C. (1994). *Sustainable cities*. London: Kingsley.
- Hottois, G. (1991). *El paradigma bioético. Una ética para la tecnociencia*. Barcelona: Anthropos.
- Ildefonso Cobo, R. (1975). *Una moral para tiempos de crisis*. Salamanca: Sígueme.
- Jonas, H. [1979] (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.
- Lapeyre, F. et al. (2006). *Objetivos de desarrollo para el milenio. Puntos de vista críticos del sur*. Madrid: Editorial Popular-Centre Tricontinental-Éditions Syllepse.
- Leopold, A. (1949). *A sand county almanac, and sketches here and there*. Oxford: Oxford University Press.
- Liiovetsky, G. (1998). *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Anagrama.
- Lonergan, B. (1988). *Método en Teología*. Salamanca: Sígueme.
- Malthus, T. (1798). *An Essay on the Principle of Population*. London: J. Johnson.
- Martínez-Alier, J. (2006). *El ecologismo de los pobres. Conflictos ambientales y lenguajes de valoración*. Barcelona: Icaria.

- McCloskey, H. J. (1988). *Ética y política de la ecología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L.; Randers, J. y Behrens, W. W. III (1972). *The limits of growth. A report for the Club of Rome's Project on the predicament of mankind*. New Cork: Universe Books; (1993), *Los límites del crecimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Meadows, D.; Meadows, D.; Randers, J. (1992). *Beyond the limits. Global collapse or a sustainable future. London*, Earthscan; Más allá de los límites del crecimiento. Madrid: El País-Aguilar.
- Mesarovik, M. y Pestel, E. (1974). *La humanidad en la encrucijada. Segundo informe del Club de Roma*. México: FCE.
- Mires, F. (1990). *El discurso de la naturaleza: ecología y política en América Latina*. San José: DEI.
- Morin, E. (1999). *El método. Ética*, Madrid: Cátedra.
- Naess, A. [1973] (1989). *Ecology, Community and Lifestyle. An outline of an ecosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Naredo, J.M. (2006). *Raíces económicas del deterioro ecológico y social. Más allá de los dogmas*. Madrid: Siglo XXI.
- Negret, R. (1999). *De la protesta ecológica a la propuesta política*. Quito: Eskeletra.
- O'Connor, J. (1991). Las condiciones de producción. Por un marxismo ecológico, una introducción teórica. *Ecología Política*, 1, pp.113-130.
- Ortega, P. et al. (1998). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- Pearce, D. y Turner, R. (1995). *Economía de los recursos naturales y del medio ambiente*. Madrid: Celeste.
- Pepper, D. (1984). *The roots of modern environmentalism*. London: Croomhelm.
- Pierri, N. (2001). El proceso histórico que conduce a la propuesta del desarrollo sustentable. En: Pierri, N. y Foladori, G. (eds.), *¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo sustentable*. Montevideo: Trabajo y Capital.
- Portilho, F. (2005). *Sustentabilidade ambiental, consumo e cidadania*. São Paulo: Cortez.
- Quinn, D. (1995). *Ismael y la salvación de la Tierra*. Buenos Aires: Emecé.
- Riechmann, J. y Fernández Buey, F. (1995). *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*. Barcelona: Paidós.
- Sachs, W. y Santarius, T. (dirs.) (2007). *Un futuro justo. Recursos limitados y justicia global*. Barcelona: Icaria.
- Santamarina, B. (2006). *Ecología y poder. El discurso medioambiental como mercancía*. Madrid: Los libros de la Catarata.

- Schumacher, E.F. (1973). *Small is beautiful: A study of economics as if People Mattered*. New York: Harper y Row.
- Schweitzer, A. (1946). *Civilization and Ethics*. London: A y C Black.
- Taylor, P. (1986). *Respect for Nature: A theory of environmental ethics*. Princeton: N.J. Princeton University Press.
- Tinbergen, J. (coord.) (1976). *Reestructuración del orden internacional*. México:FCE.
- Toledo, V.M.; Carabias, J.; Mapes, C. y Toledo, C. (1985). *Ecología y Autosuficiencia Alimentaria*. México: Siglo XXI.
- Toledo, V.M.; Carabias, J.; Toledo, C. y González, C. (1989). *La Producción Rural en México: alternativas ecológicas*. México: Universo XXI.
- Toledo, V.M. (1995). *México: diversidad de culturas*. México: CEMEXI Sierra Madre.
- Toledo, V.M. (2000). *La Paz en Chiapas: Ecología, Luchas Indígenas y Modernidad Alternativa*. México: UNAM/Quinto Sol.
- Toledo, V.M.; Alarcón-Cháires, P. y Barón, L. (2002). *La Modernización Rural de México: un análisis socio-ecológico*. México: SEMARNAP, INEGI, UNAM.
- Vincent, A. (1992). *Modern political ideologies*. Oxford: Blackwell.
- Ward, B. y Dubos, R. (1972). *Only One Earth. The care and maintenance of a small planet*. New York, W.W. Norton 6 Co.; *Una sola tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (1989). *El político y el científico*. México: Alianza Editorial
- Weston, A. (2004). What if teaching went wild. *Canadian Journal of Environmental Education*, 9, pp. 31-49.
- Yurén, M.T. (1995). *Eticidad, valores sociales y educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Žižek, S. (2005). *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires: Paidós.

ISSN: 1696-4713



LA EDUCACIÓN EN VALORES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Arturo Benitez Zavala

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art6.pdf>



El presente trabajo es producto de una búsqueda emprendida con el fin de conocer el estado del conocimiento respecto al tema educación en valores en el nivel superior. Los criterios utilizados para tal exploración fueron: que estos trabajos se hubiesen realizado no más de cinco años atrás, que su temática se adscribiera a la educación en valores, que incluyeran trabajo empírico y que su campo de estudio se ubicara en la educación superior de México. Algunos de las investigaciones incluidas resultan excepción a estas consideraciones, se toman en cuenta dada su relevancia para el propósito anunciado. El análisis de los trabajos encontrados¹ nos lleva a ubicarlos en cinco grupos de acuerdo a sus coincidencias en un área particular de la temática señalada. Dada la temática de este trabajo, la formación en valores y su eficacia, se considera pertinente desarrollar dos de ellos y esbozar el resto. A continuación se presentan.

1. INVESTIGACIONES QUE INDAGAN RESPECTO AL NIVEL DE DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DE LOS UNIVERSITARIOS

Un estudio frecuentemente citado es el realizado por Barba, (2004). Se trata de una investigación con propósitos múltiples, dos de ellos se centraron en evaluar el nivel de desarrollo del juicio moral en estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior; y en averiguar “el tipo y trascendencia de las experiencias en que se adquiere la moralidad y los valores personales a partir de la comprensión que los propios estudiantes tienen respecto al origen sociocultural y educativo de las formas y contenidos de su razonamiento moral” (p. 73).

Para dar cuenta del primero de los objetivos señalados se aplica el Defining Issues Test (DIT), cuestionario que evalúa los niveles de desarrollo del juicio moral, para el segundo la herramienta metodológica utilizada fue una entrevista a profundidad orientada a la indagación de los procesos de adquisición de la moralidad, y en particular a las experiencias y personas significativas vinculadas a dichos procesos. La entrevista se aplica a estudiantes con puntaje bajo y alto en los resultados del DIT. Se trata de seis estudiantes, dos por cada nivel educativo.

En cuanto a los hallazgos que arroja la aplicación del cuestionario, se señala que todos los seleccionados para el estudio presentan, en promedio, un perfil moral en el que predomina la moralidad convencional; es decir, la perspectiva en que se basan, a la hora de enfrentar un problema moral, está regida por lo que suponen la sociedad espera de ellos. Como el adjetivo lo señala su moralidad está ajustada a las convenciones sociales².

El estudio evidencia, además, que el efecto de la edad y la escolaridad en los niveles de juicio moral de los estudiantes sólo es claro cuando transitan del bachillerato a la educación superior. Los tres años del bachillerato inciden poco en el avance del juicio moral. En los años transcurridos en secundaria y bachillerato el crecimiento moral no muestra un ritmo ascendente asociado al aumento de la edad de los estudiantes o al progreso en los grados escolares.

Respecto a los estudiantes de educación superior, el estudio encuentra diferencias de poco monto en el desarrollo del juicio moral entre los alumnos de los primeros semestres en comparación a quienes cursan los

¹ La revisión incluye investigaciones reportadas hasta diciembre de 2007.

² El desarrollo del juicio moral, según Kohlberg, se da en tres niveles que a su vez comprenden, cada uno, dos estadios. El nivel convencional es el intermedio. Para mayor información ver Hersh, Palmito y Reimer (1998)

últimos. Variables como el sexo, edad y el tipo de carrera que se cursa, así como el tipo de escuela –pública o privada- determinan diferencias en los niveles de desarrollo alcanzado.

De los resultados que arrojan la aplicación de las entrevistas, se señalan algunos:

- a. El crecimiento moral y la adquisición de valores personales están estrechamente ligados a la interacción social, particularmente la familiar.
- b. La familia fomenta de manera más sistemática la adquisición de la moralidad, por encima de la escuela y la religión.
- c. La escuela no representa una experiencia que influya decisivamente en la formación moral. (Barba 2007 a)

El acercamiento a los estudiantes desde una óptica cualitativa permite aseverar al autor del estudio (Barba, 2004)

...que la moralidad no es una abstracción...sino que proviene de la vida y del sentido de la misma tal como es presentado y construido en la familia, el trabajo, la escuela, la convivencia, la vida religiosa, la reflexión, etc.; que está ligada a los intereses y motivaciones de los individuos y al desarrollo de su identidad; que estos, en última instancia no se comprenden a sí mismos sino a partir de su vida social (p. 381).

El estudio citado establece la posibilidad de estudiar la conformación de lo moral desde la experiencia de los propios sujetos. Si bien la evaluación de un aspecto importante en la moralidad como lo es el desarrollo del juicio moral arroja información relevante, por otro lado resulta limitada dado que la ubicación en alguno de los niveles no permite entender *per se* los factores que determinan el nivel alcanzado por un sujeto ni las causas que propician las diferencias si se le compara con otros.

Los resultados de la investigación también ponen de relevancia aspectos variados y de complejo entramado que inciden en la formación de la moralidad de las personas –aún cuando no se profundiza en ellas-, las que van más allá del ámbito escolar y a las cuales sólo es posible acceder desde la experiencia de las propias personas.

Morfín (2002), realiza un estudio comparativo respecto al desarrollo de la competencia para valorar. Tal competencia se mide, según la investigadora, en relación a la ubicación de los alumnos respecto a su desarrollo en el juicio moral. Se aplica el Test del Juicio Moral de George Lind a estudiantes de primer ingreso y por egresar, de las diferentes licenciaturas que ofrece el ITESO³. Este instrumento al igual que el cuestionario utilizado en la investigación recién referida, arroja resultados que permiten ubicar a quien los contesta en alguno de los niveles de desarrollo del juicio moral, descritos por Kohlberg.

Uno de los principales hallazgos del trabajo de Morfín advierte que no hay avance en el desarrollo de la competencia de valorar, entre los dos grupos de estudiantes, incluso se presenta un ligero decremento en los alumnos por egresar respecto a los que van iniciando su carrera universitaria. Se encuentran diferencias entre los estudiantes si se consideran variables como el sexo y la carrera que se cursa.

Si comparamos los resultados de las investigaciones hasta ahora incluidas, puede advertirse el escaso desarrollo del juicio moral en los estudiantes universitarios seleccionados. Si bien las investigaciones no se propusieron establecer relaciones entre la formación universitaria y el desarrollo del juicio moral, es evidente que la escuela

³ Universidad privada, de inspiración jesuita, ubicada en la ciudad de Guadalajara

contribuye en poco para que esto suceda, incluso cuando existen programas con tal intención, como en el caso del ITESO.

A la misma conclusión llegan Pascarella y Terenzini (1991), admiten que de los estudios que ellos revisan⁴ sólo puede inferirse que existe un incremento en el nivel de razonamiento moral en los años que el estudiante pasa en la escuela, más no puede asegurarse que la escuela sea la que lo propicia.

En otro nivel educativo, los profesores de educación básica en el país reconocen que la enseñanza que imparten hace un aporte limitado a la formación en valores de sus estudiantes. (Fundación Este País, 2005).

Parece necesario, como se señalaba párrafos arriba, considerar otros aspectos si se quiere dar cuenta del desarrollo moral.

2. TRABAJOS QUE SE OCUPAN EN INQUIRIR RESPECTO A LAS PREFERENCIAS VALORALES DE LOS UNIVERSITARIOS

Otra serie de indagaciones, también muy citadas, fueron realizadas por Muñoz (1994). A principios de los 90's, el equipo encabezado por este investigador dio cuenta de que los egresados de la Universidad Iberoamericana Santa Fe⁵ preferían valores de corte individualista contrarios a los de índole solidaria que la Institución buscaba propiciar; es decir, las personas incluidas en el estudio manifestaron mayor inclinación por alcanzar objetivos de índole personal y familiar, seguido por aquellos que les proporcionarían bienestar económico y en último término los relacionados con el servicio a la sociedad. Tendencias similares se encuentran al analizar los resultados a la luz de otras variables⁶.

Para un estudio posterior (Muñoz, Rubio, Palomar y Márquez, 2001), se incluyeron egresados de tres instituciones públicas y dos privadas⁷. Se cuestionó a los egresados de estas cinco universidades a qué fines destinarían tiempo y recursos económicos adicionales ante la situación hipotética de duplicar sus ingresos sin incremento de la jornada laboral, por un lado, y por el otro duplicar su tiempo libre sin sacrificio de sus ingresos.

Los resultados, en términos generales, indican que los objetivos a que los egresados dedicarían tiempo y dinero adicional contemplan antes los de tipo personal y familiar, que los orientados al servicio de los demás. Este estudio no indaga respecto a los determinantes que propician las preferencias de los egresados, sin embargo, concluye, es evidente que el paso de los egresados por la universidad no contribuyó a la formación de actitudes y valores de servicio a los demás.

Un tercer estudio de Muñoz y Palomar (1994), tomó casos de la muestra correspondiente al primero de los estudios mencionados (egresados de la Universidad Iberoamericana Santa Fe) que se ubicaran en los extremos de este continuo que va desde la preferencia por valores individualistas hasta aquellos de corte solidario. Se reconstruyeron, mediante entrevistas, sus historias de vida y se les cuestionó respecto a las características de sus

⁴ Llevan a cabo la revisión y análisis de 2,600 investigaciones. Dividen estos trabajos en diferentes rubros. En su reporte existe un apartado para la influencia que la escuela tiene sobre el desarrollo moral de sus estudiantes.

⁵ Universidad privada, también de inspiración jesuita, ubicada en la ciudad de México, D. F. En su Misión se enfatiza la formación de profesionales con compromiso en el servicio a los demás y el desarrollo del conocimiento para el logro de una sociedad libre, justa y solidaria.

⁶ Fines de la educación; fines del trabajo; y, disposición del egresado a destinar tiempo y dinero al servicio de los demás

⁷ Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana y Universidad Autónoma del Estado de México para el primer grupo; y, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, campus Estado de México, y la propia Universidad Iberoamericana Santa Fe, para el segundo.

familias, del trabajo y de la sociedad que estos egresados consideraban valiosos, pretendiendo conocer diversos aspectos del proceso de socialización que vivieron.

Los entrevistados identifican a su familia de origen como el principal agente de socialización y de formación valoral y asignan una influencia muy secundaria, en este mismo aspecto, a las instituciones educativas en que se formaron. El análisis de los datos confiere importancia, en términos estadísticos, en el rumbo que toman las preferencias valorales de los sujetos, de corte personalista o solidario; a la influencia de la edad, la carrera cursada, el puesto de trabajo ocupado y el sector –público o privado- al que se adscribe la empresa en que trabajan.

Hasta aquí los estudios relacionados con el trabajo de Muñoz y colaboradores. Sus resultados, al igual que los obtenidos por Barba (2004), muestran lo complejo que resulta la determinación de los factores que inciden en la formación valoral de las personas. Señalan, además, cuáles son estos factores, entre los cuales la escuela parece ocupar un lugar de escasa relevancia, hallazgo ya señalado por las primeras investigaciones incluidas en este documento.

Por otro lado, se habrá advertido que en el último de los estudios anteriormente citados, los autores encuentran, mediante el análisis de las entrevistas aplicadas, los valores de los egresados, además de las personas en quienes ellos mismos encuentran estos valores presentes. Si bien estos resultados nos permiten delinear un perfil valoral de los egresados y a establecer los agentes de socialización que influyen en la adquisición de sus preferencias valorales, se limita a ofrecer un recuento de ellos. La investigación no aporta datos que permitan entender la manera como estos factores inciden en las personas, ni las formas en que ellas mismas construyen su moral a partir de su relación con estos.

En seguida, se hace referencia de cinco investigaciones más cuyo propósito permite adscribirlos a este apartado. Silas, del Rincón, Prieto, Pliego y Cortés (2007) realizan un estudio de tipo exploratorio descriptivo en el que utilizan como instrumentos un cuestionario y una entrevista personal de su propia autoría. Los resultados exhiben el poco conocimiento e interés que los estudiantes de la Universidad de Monterrey tienen respecto a los problemas sociales del país. Los autores refieren que la Universidad de Monterrey fomenta entre sus estudiantes valores como la justicia, la paz, la libertad, la apertura y la fraternidad. Así mismo, pretende que estos valores se vean reflejados en el servicio a los demás, en la responsabilidad individual y social (pp. 58 y 61). El estudio concluye, al igual que otros ya citados, respecto a la poca influencia que la escuela tiene en la formación valoral de sus estudiantes y resalta factores como la familia, los amigos, el entorno social, además de los medios masivos de comunicación como determinantes en la construcción de actitudes ante problemas como el de la pobreza.

Ramos (2006) en su tesis doctoral, se propone validar un instrumento de medición de valores. El segundo de los dos estudios piloto que realiza con tal fin, le permite aseverar que los estudiantes reconocen el sentido de responsabilidad, la prosperidad y la paz como parte de sus necesidades socio-culturales, mientras que no toman en cuenta la participación social, el respeto y la tolerancia a la diversidad⁸.

Otra indagación que utiliza una encuesta elaborada por los mismos investigadores (Herrera, Cruz, Gómez y Ramírez, 2001) y se aplica a estudiantes de 52 carreras de la UNAM, encuentra que la familia y la salud -valores de corte individualista- son ubicadas por más del 50% de ellos entre los cinco valores más importantes en el

⁸ El estudio se realiza con estudiantes de la Universidad Panamericana, el Tecnológico de Monterrey, en sus campus de la ciudad de México, y la Universidad Autónoma Metropolitana.

País⁹. Los autores destacan que dentro de los diez valores más importantes para los jóvenes encuestados no se encuentra alguno que haga referencia al bienestar colectivo. La igualdad social se elige en el lugar 18.

Dos investigaciones más cuyos resultados coinciden, en lo sustancial, con las antes citadas son las de Amaro, Chávez, Vázquez, Espinoza y Rodríguez (2007), quienes realizan un estudio descriptivo de tipo exploratorio para conocer las orientaciones valorales de estudiantes en dos unidades académicas en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Por otro lado, Chávez (2007) lleva a cabo un estudio similar con estudiantes de Sociología, Historia y Pedagogía de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Resalta en estos cinco estudios una coincidencia, el apego que los estudiantes manifiestan a valores de corte individualista y el desapego de los de tipo social o solidarios. Si suponemos que el desarrollo moral pasa por el alejamiento de posiciones centradas en uno mismo y considera entre sus intereses principales el bien de los demás, puede advertirse a partir de estos resultados un pobre desarrollo moral en los estudiantes incluidos, lo cual concuerda con los resultados obtenidos por las investigaciones que se propusieron medir el grado de desarrollo moral.

La conclusión se refuerza si consideramos los resultados de una línea de investigación que se encuentra en marcha y que ha generado estudios numerosos¹⁰. Es impulsada por Hirsch (2003, 2006, 2007) y tiene como tema principal la ética profesional. En el reporte más reciente (Hirsch, 2007), se exponen los resultados del estudio llevado a cabo con estudiantes de posgrado de la UNAM. Se aplica una escala de actitudes validada con grupos diversos como parte de los trabajos incluidos en la línea de investigación. Las respuestas a la pregunta ¿Cuáles son los cinco principales rasgos de ser un buen profesional?, son clasificadas en rasgos que están relacionados con cuatro competencias.

Los resultados demuestran que salvo dos valores, responsabilidad y respeto, considerados como constitutivos de las competencias éticas, el resto de ellos obtienen bajos puntajes dentro de los rasgos que deben estar presentes, según los estudiantes, si se piensa en un buen profesional¹¹. Estos hallazgos, concluye la autora, evidencian que “la ética profesional no ha sido un aspecto relevante en la formación profesional” (Hirsch, 2007 p. 153).

3. ESTUDIOS REFERENTES A LA ÉTICA PROFESIONAL

Los trabajos que se inscriben en esta categoría reflexionan sobre el deber ser; es decir, el comportamiento ético ideal del profesionista y de las acciones que han de tomarse en el transcurso de su formación para fomentar los valores pertinentes a tal desempeño. La mayoría de los trabajos producidos no son producto de investigación empírica.

⁹ En base a un listado con los 35 valores más importantes en cuatro regiones del mundo, los sujetos debían señalar, de manera jerárquica, los que consideraban valores actuales en México y cuáles serían los futuros en los siguientes diez años. No se encuentran consensos que permitan definir una constante valoral en la población incluida, salvo los ya citados -la familia y la salud-, “Los resultados indican que para los jóvenes universitarios los valores más importantes en 1999 eran los siguientes: familia, salud, educación, libertad, amor, vivir y sobrevivir, desarrollo personal, paz y honestidad y valores morales.” (p. 401)

¹⁰ El interesado puede seguirles la pista a partir de las referencias incluidas.

¹¹ La escala aplicada incluye 55 proposiciones divididas en rasgos que constituyen categorías mayores denominadas competencias: cognitivas y técnicas, sociales, éticas y afectivo-emocionales. El rasgo -conocimiento, formación, preparación y competencia profesional- de las competencias cognitivas y técnicas fue el más valorado.

Escámez (2006) argumenta respecto a los principios éticos que deben regir la práctica del mediador familiar. A partir de un “grupo de discusión” entre docentes, Rosado (2006) propone los criterios éticos que deberían guiar el hacer profesional y cotidiano del psicólogo y la importancia de su promoción en la formación universitaria. Durán y Félix (2006), delinean una serie de principios pedagógicos para educar en y para la ética a partir de su trabajo con estudiantes de la Escuela Normal de Sinaloa.

Se encuentran también trabajos que discurren respecto a las consideraciones a tener para la instauración o revisión de programas académicos que incorporen la formación ética ya sea de manera curricular o no. Se pueden citar los de Morales (2007) respecto a los valores y responsabilidades éticas en el ejercicio del comunicador, y el de Vargas (2007) respecto a la formación moral que reciben los estudiantes de ingeniería en el Instituto Tecnológico de Toluca.

Las propuestas surgidas de estos esfuerzos incluyen como parte medular la consideración de la persona – el destinatario de los servicios profesionales-, en particular y de las problemáticas sociales, en general. Reflejan la preocupación que en ese sentido tienen las instituciones citadas para tratar de inducir en sus egresados un comportamiento profesional ético.

Un trabajo producto de una investigación realizada por García y Martínez (2006), analiza planes de estudio de carreras en educación en 21 países de Iberoamérica buscando la presencia de asignaturas relacionadas con la ética. Los autores encuentran que el 67% de los currículos revisados incluyen al menos una asignatura que atiende a la ética profesional. Una exploración similar, esta con Odontólogos (Álvarez, Sánchez, Orozco y Moreno, 2006), se llevó a cabo en sesenta y tres escuelas país, la gran mayoría de los planes revisados cuentan con asignaturas cuyos contenidos aluden a valores éticos, morales y humanos.

Un rasgo evidente en los trabajos incluidos en este apartado, resulta ser la preocupación por la formación ética y el desempeño profesional en el mismo sentido. Aún cuando muchas se limitan al aspecto deontológico, las universidades han hecho suya la preocupación por promover el desarrollo valoral de sus estudiantes. Los resultados, si se comparan con los que arrojan los estudios anteriormente citados, parecen contradecir los propósitos formulados.

4. REPORTES QUE DAN CUENTA DE LOS ESFUERZOS POR ESTABLECER PROYECTOS DE EDUCACIÓN MORAL

A propósito de las iniciativas que las escuelas llevan a cabo en el afán de fomentar el desarrollo moral de sus estudiantes, se incluyen algunos de los reportes encontrados. Resulta ser este el más nutrido y variopinto de los estudios revisados¹². Existen propuestas basadas en la conciencia de las emociones como facilitador del desarrollo moral (Iriarte, Alonso-Gancedo, y Sobrino, 2005) o el uso de la Geografía para alcanzar la transformación social mediante el aprendizaje situado (Wellens, *et. al.*, 2006), o mediante el uso de historias derivadas de sucesos históricos (Sanchez, 2006), o bien a partir de la práctica de ejercicios espirituales cristianos combinados con la inclusión de los estudiantes en ambientes de servicio social (Hadaway, 2006).

¹² El recorte en este apartado fue la constante. Existen tantos trabajos que resulta imposible, dadas las características de este, citarlas. Se optó, como se menciona, por citar aquellas que dieran cuenta, precisamente, de su diversidad. En Benitez (2004) pueden encontrarse referencias más detalladas de algunas propuestas para la educación moral.

En la misma línea (Arias y Flores, 2001) aseveran que la inserción de los estudiantes en organizaciones que funcionan de forma ética –con una orientación social definida y comprometida- los llevan a echar mano de sus conocimientos profesionales en el mismo sentido que lo hace la organización –de manera ética-, favoreciendo así su desarrollo en el campo valoral. Changwoo (2005) propone un programa de educación moral desde una aproximación sociocultural. Barberá (2001) invita a tomar como tema central para la formación valoral la responsabilidad. García (2006) realiza una propuesta para promover la formación crítica de los valores del adolescente mediante el desarrollo de la inteligencia emocional. Rodríguez (2006) pondera las bondades que para la formación ética representa el trabajo de campo en salud comunitaria de los estudiantes de Medicina en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM. Delgado (2001) da cuenta de la eficacia de una estrategia pedagógica basada en el diálogo, la participación activa y la comunicación persuasiva para propiciar actitudes tolerantes en estudiantes universitarios.

Como se nota en cuanto a las propuestas de educación moral, su homogeneidad se encuentra en su heterogeneidad. En otra oportunidad Benítez (2004) hacía notar la única constante encontrada en todos estos trabajos, todos se reportaban como de éxito rotundo, lo cual resulta cuestionable si se piensa en los muy diversos presupuestos teóricos en que se basan y las diferentes condiciones en que se aplican. Pareciera que cualquier propuesta dirigida a fomentar la formación valoral, sin condición alguna, tendría asegurado el alcance de sus metas.

5. TRABAJOS TEÓRICOS QUE TRATAN SOBRE LA EDUCACIÓN EN VALORES, O QUE ANALIZAN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EL PAPEL DEL ESTADO EN CUANTO A LA EDUCACIÓN MORAL SE REFIERE

La revisión realizada nos lleva a trabajos, particularmente de filósofos, aunque no de manera exclusiva, que giran en torno a los valores como la justicia, la libertad y la solidaridad. Algunos de estos ensayos son relacionados con la escuela en general, o con la educación en valores en particular. En ellos se argumenta respecto a la importancia de la educación valoral en las escuelas y se aportan ideas para su incorporación o reformulación. Pueden citarse en este apartado los trabajos de Villoro (2007), Barba (2007), De la Torre (2007), y Pasillas (2007). Destacan por las numerosas citas de que son objeto los de Barba, (2007, 2007b), Latapí, (2001 y 2003) y Yurén, (2007).

Otros ojos que observan la situación que guarda la educación moral desde una perspectiva más amplia son los de Barba, B. (2006), Barba, L. (2006), Walker (2006), Guevara (1997), y López (2006).

Los trabajos incluidos en este apartado muestran que la preocupación por la educación moral no es exclusiva de quienes están directamente relacionados con la educación en general, y con la formación valoral, en particular. Cabe destacar que no se encuentran, en la revisión realizada, trabajos relacionados con los aspectos psicológicos, filosóficos o sociológicos del desarrollo moral; es decir, no se indaga respecto a los determinantes, fuera de la escuela, que inciden en el desarrollo moral o al proceso que la persona vive en ese camino.

6. CONCLUSIONES

Los trabajos revisados conducen a diversas conclusiones, algunas ya anunciadas.

- Los trabajos relativos a la moral de los estudiantes, predominantemente, se centran en determinar el grado de desarrollo del juicio moral que estos han alcanzado.
- Los trabajos antes mencionados evidencian un nivel medio de desarrollo del juicio moral.
- Existen influencias de mayor peso que la educativa en la determinación de las preferencias valorales de las personas.
- Resulta necesario si se pretende estudiar lo moral, no constreñirla a la determinación de ciertos niveles sino atender a la dinámica en que sus diferentes factores se relacionan.
- Existe una marcada preocupación de las instituciones educativas por conocer el impacto de sus esfuerzos por educar moralmente o por incidir en esa formación.
- Los resultados que arrojan las investigaciones demuestran que dichos esfuerzos no han conseguido lo que buscaban. Las preferencias valorales de los estudiantes universitarios o, en su caso, de los egresados, perfilan posturas individualistas de escasa preocupación por los demás.
- Se encuentra, además, preocupación que se traduce en propuestas para hacer que las prácticas profesionales se conduzcan de manera ética.
- El interés por la educación moral se extiende a pensadores adscritos a campos diversos al educativo, aún cuando no se encuentran trabajos que pudieran atender el proceso de formación valoral desde lo psicológico, lo sociológico o lo filosófico.
- Existen muchos y muy variados esfuerzos por educar moralmente.
- Existen pocos trabajos que utilicen metodología de corte cualitativo.

A juzgar por los resultados que las investigaciones revisadas reportan y particularizando en el objetivo de este trabajo; la escuela del nivel superior en México, ha contribuido en poco al desarrollo moral de sus estudiantes. Si, por otro lado, se advierte un creciente número de esfuerzos por lograr tal objetivo, la pregunta obligada es qué falta.

Se propone sobre la base de lo encontrado en este trabajo: investigar el complejo proceso de la formación moral, su dinámica, en aras de poseer mayores elementos teóricos que permitan proponer programas de educación moral más eficientes. En ese sentido, conviene retomar la siguiente afirmación de Bonifacio Barba, (2004):

“Para el caso de los valores y el desarrollo de la moralidad deben de tomarse en cuenta tanto aspectos objetivos o externos al sujeto (la cultura, la estructura social, y la forma de las relaciones sociales), como aspectos subjetivos (la identidad del sujeto, las experiencias de vida en las que los valores y la moralidad son vividos y los procesos de desarrollo del juicio moral)” (p.47).

Las ideas de Yurén (2003), parecen reforzar tal propuesta:

“Si la formación de valores ha de llegar a ser un medio para que las escuelas recuperen su función formativa, es indispensable fomentar e impulsar la investigación en los temas implicados desde el ángulo de disciplinas como la psicología, pedagogía, sociología y filosofía. Se requieren estudiar en diversos ámbitos, que esclarezcan las actuales hipótesis y ayuden a consolidar mejores prácticas pedagógicas” (p.963).

Tales aseveraciones coinciden con las formuladas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), a partir de la revisión que hiciera de las investigaciones que en el campo educación y valores se produjeron entre 1991 y 2001 en nuestro país. Advierten del todavía insuficiente trabajo en el tema, señalan que se ha centrado fundamentalmente en la educación básica, cuando éste es un tema necesario y de interés en todos los niveles educativos y extraescolares. Similar opinión es señalada ya, años atrás, por Sylvia Schmelkes (1998).

Se dice que resulta conveniente mirar lo que se ha hecho y propuesto antes de iniciar un nuevo proyecto. Las recomendaciones contenidas en las últimas citas resultan, en ese sentido y para el que esto escribe, pertinentes para alcanzar mayor eficacia en la educación en valores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A., Sánchez, L., Orozco, L., y Moreno, W. (2006). Educación y valores en la profesión odontológica. En Hirsch, Ana (coord.) *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado. Tomo I* (pp. 223-244) México: Ediciones Gernika S.A. de C.V.
- Amaro, P., Chávez, G., Vázquez, S., Espinoza, P., y Rodríguez, H. (2007). Estudiantes y orientaciones valorales. Un acercamiento al ámbito de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. En Chávez, G., Hirsch, A., Maldonado H. (coordinadores) *México. Investigación en educación y valores* (pp. 297-314). México: Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, Ediciones Gernika.
- Arias, E. y Flores, M. (2001). Un ámbito especial para la formación ético profesional. Organizaciones civiles y servicio social en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. En Hirsch, A. (Comp.) *Educación y valores, Tomo II* (pp. 215-237). México: Ediciones Gernika, S.A.
- Barba, B. (2004). *Escuela y socialización. Evaluación del desarrollo moral*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Barba, B. (2006) Estado, sociedad y educación: la cuestión moral. En Hirsch, A. (coord.) *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana, Tomo II*. (pp. 25-62). México: Ediciones Gernika.
- Barba, B. (2007) Los valores de cerca. Educar para la democracia. En Chávez, G., Hirsch, A., Maldonado H. (coordinadores) *México. Investigación en educación y valores* (pp. 73-83). México: Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, Ediciones Gernika.
- Barba, B. (2007a) Experiencia y construcción personal de la moralidad. Estudio de seis casos en Aguascalientes. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 12(35), pp. 1209-1239.
- Barba, L. (2001) Debates en torno a la educación cívico-moral en nuestro contexto. En Hirsch, A. (coord.) *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana, Tomo II*. (pp. 253-280). México: Ediciones Gernika, S.A.
- Barberá, V. (2006) La responsabilidad como valor fundamental en la educación de los ciudadanos. En Hirsch, A. (coord.) *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana, Tomo II*. (pp. 223-251) México: Ediciones Gernika.
- Barba, L. (2007). La universidad como espacio de aprendizaje ético-cívico. En Chávez, G., Hirsch, A., Maldonado H. (coordinadores) *México. Investigación en educación y valores* (pp. 85-95). México: Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, Ediciones Gernika.
- Barragán, A. (2007). Ética profesional de los estudiantes, profesores y egresados de la Licenciatura de Comunicación y Periodismo de la Facultad de Estudios Profesionales Aragón UNAM. En Chávez, G., Hirsch, A., Maldonado H.

- (coordinadores) *México. Investigación en educación y valores* (pp. 201-212). México: Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, Ediciones Gernika.
- Benítez, A. (2004). *Educación moral en la Universidad*. Tesis de Maestría para la obtención del título de Maestro en Educación y Procesos Cognoscitivos. Departamento de Educación y Valores. Guadalajara: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Changwoo, J. (2005). Formulating a Developmentally Appropriate and Culturally Sensitive Program of Moral Education —A Korean Example- *The social studies*. march/ april 79-85.
- Chávez G. (2007). Historiadores, sociólogos y pedagogos: iguales pero diferentes. En Chávez, G., Hirsch, A., Maldonado H. (coordinadores) *México. Investigación en educación y valores* (pp. 287-296). México: Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, Ediciones Gernika.
- De la Torre, M. (2007). La educación como espacio público y *para lo público*. En Chávez, G., Hirsch, A., Maldonado H. (coordinadores) *México. Investigación en educación y valores* (pp. 113-125). México: Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, Ediciones Gernika.
- Delgado, A. (2001). Estrategia para propiciar la tolerancia en estudiantes de nivel universitario. En Hirsch, A. (Comp.) *Educación y valores, Tomo II* (pp. 369-389). México: Ediciones Gernika.
- Durán, E. y Félix, V. (2006). Educación y formación de profesores como un acontecimiento ético. En Hirsch, Ana (coord.) *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado. Tomo I* (pp. 447-470) México: Ediciones Gernika.
- Escámez, J. (2006) La ética profesional del mediador familiar. En Hirsch, Ana (coord.) *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado. Tomo I* (pp. 49-72) México: Ediciones Gernika.
- Fundación Este País, A.C. (2005). Encuesta Nacional sobre Creencias, Actitudes y Valores de maestros y padres de familia de la Educación Básica en México. *Este País*, 169.
- García, D. (2006) Propuesta de estrategias para desarrollar la inteligencia emocional del adolescente, hacia la formación crítica de sus valores. En Hirsch, A. (coord.) *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana, Tomo II*. (pp. 397-424) México: Ediciones Gernika.
- García, R. y Martínez, M. (2006) Presencia de la ética profesional en la formación universitaria de los profesionales de la educación. En Hirsch, Ana (coord.) *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado. Tomo I* (pp. 103-118) México: Ediciones Gernika.
- Guevara, G. (1997). La educación moral en México: En González, J. y Landa, J. (coord.) *Los valores humanos en México*. México: Siglo XXI
- Hadaway, B. (2006). Preparing the way for justice: strategic dispositional formation through the spiritual disciplines. *Journal of education & Christian belief*, 1(2), pp. 143-165.
- Halverson, S. E., Miars R. D., y Livneh, H. (2006). An Exploratory Study of Counselor Education Students Moral Reasoning, Conceptual Level, and Counselor Self-efficacy. *Counseling and Clinical Psychology Journal*, Vol. 3(1), pp. 17-30.
- Herrera A., Cruz, M., Gómez, G., y Ramírez, E. (2001). Los valores en jóvenes universitarios de la Universidad Nacional Autónoma de México. En Hirsch, A. (Comp.) *Educación y valores, Tomo II* (pp. 391-420). México: Ediciones Gernika.
- Hersh R., Paolitto D., y Reimer J. (1998) *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg* (2ª edición). Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.

- Hirsch, A. (2007) Ética profesional en estudiantes de posgrado. El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México. En Chávez, G., Hirsch, A., Maldonado H. (coordinadores) *México. Investigación en educación y valores* (pp. 143-155). México: Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, Ediciones Gernika.
- Hirsch, A (2006) Construcción de un estado del conocimiento sobre valores profesionales en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Extraído el 27 de septiembre, 2007 de <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-hirsch2.html>
- Hirsch, A. (coord.), Alcántara, A., Gómez, G., Herrera, A., Ibarra, G., Ríos, M., y Royo, I. (2003). Investigaciones de valores universitarios y profesionales. En: Bertely, M. (coord.) *Educación, Derechos Sociales y Equidad* (pp. 1007-1032). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Iriarte, C., Alonso-Gancedo, N. y Sobrino, A. (2005). La educación afectivo-moral a través del Programa PECEMO: descripción y evaluación. *Revista Panamericana de Pedagogía*, pp. 213-240.
- Latapí, P. (2001) La raíz moral de la democracia. En Hirsch, A. (Comp.) *Educación y valores, Tomo III* (pp. 121-134). México: Ediciones Gernika.
- Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: F.C.E.
- López, M. (2006). Del hecho al dicho y del dicho al aula: Una mirada a la formación valoral en nuestro sistema educativo. En Hirsch, A. (coord.) *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana, Tomo II*. (pp. 381-396) México: Ediciones Gernika.
- Maggi, R., Hirsch, A., Tapia, M., y Yurén, M. (2003). Investigaciones en México sobre educación, valores y derechos humanos (1991-2001). En: Bertely, M. (coord.) *Educación, Derechos Sociales y Equidad* (pp. 923-941). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Maggi, R. (coord.), Alonso, M. G., Vidales, I., y Walker, O. (2003). Investigaciones sobre la formación y el desarrollo moral en la escuela. En: Bertely, M. (coord.) *Educación, Derechos Sociales y Equidad* (pp. 967-986). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Morales, J. Valores y responsabilidad éticas del comunicador profesional. En: Chávez, G., Hirsch, A., Maldonado H. (coordinadores) *México. Investigación en educación y valores* (pp. 213-222). México: Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, Ediciones Gernika.
- Morfín, C. (2002) Desarrollo moral y educación superior una descripción de los estudiantes del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Tesis de Maestría para la obtención del título de Maestra en Investigación en Ciencias de la Educación. Departamento de Estudios en Educación. Universidad de Guadalajara.
- Muñoz, C. (1994). La contribución de la educación al cambio social. Reflexiones a partir de la investigación. México: Centro de Estudios Educativos Universidad Iberoamericana Santa Fe.
- Muñoz, C. y Palomar, J. (1994). Un acercamiento cualitativo al estudio de la formación valoral de los egresados de una universidad privada de la ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIV (1 y 2), pp. 39-82.
- Muñoz, C., Rubio, M., Palomar, J., y Márquez, A. (2001). Formación Universitaria y Compromiso Social: algunas evidencias derivadas de la investigación. En Hirsch, A. (Comp.) *Educación y valores, Tomo II* (pp. 153-182). México: Ediciones Gernika.
- Ortega, P. (2006). Educar para convivir. En Hirsch, A. (coord.) *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana, Tomo II*. (pp. 89-117) México: Ediciones Gernika.
- Pascarella, E. y Terenzini, P. (1991). How college affects students. Findings and insights from twenty years of research. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Pasillas, M.A. (2007). Educación para la ciudadanía: ¿configurar conductas y actitudes o impulsar disposiciones para comprender y participar en lo público? En Chávez, G., Hirsch, A., Maldonado H. (coordinadores) *México. Investigación en educación y valores* (pp. 127-140). México: Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, Ediciones Gernika.
- Ramos, J. (2006). Valores de los estudiantes universitarios. Construcción de un instrumento de medición a través del diferencial semántico. En Hirsch, Ana (coord.) *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado. Tomo I* (pp. 147-168) México: Ediciones Gernika.
- Rodríguez, I. (2006). El trabajo de campo en salud comunitaria. Educación y valores éticos. En Hirsch, Ana (coord.) *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado. Tomo I* (pp. 147-167) México: Ediciones Gernika.
- Rosado, A. (2006) El papel de la ética en la formación del psicólogo. En Hirsch, Ana (coord.) *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado. Tomo I* (pp. 245-264) México: Ediciones Gernika.
- Sanchez, T. R. (2006) Harry Truman and the atomic bomb: an excursion into character education through storytelling. *American Secondary Education* 35(1), pp. 58-65.
- Schmelkes, S. (1999). Educación para los Derechos Humanos. Reflexiones a partir del conocimiento y la práctica latinoamericana. En Remedi, Eduardo (coord.) *Encuentros de Investigación Educativa 95-98*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional y Plaza y Valdés.
- Schmelkes, S. (1998). Educación y valores: hallazgos y necesidades de investigación. *Educar, Revista de Educación*, 4.
- Silas, J., del Rincón, A., Prieto, S., Pliego, S., y Cortés, A. (2007). El estudiante universitario frente a la pobreza. En: Chávez, G., Hirsch, A., Maldonado H. (coordinadores) *México. Investigación en educación y valores* (pp. 55-70). México: Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, Ediciones Gernika.
- Vargas, C. (2007). Ética profesional y compromiso social del ingeniero en la sociedad del comportamiento. En Chávez, G., Hirsch, A., Maldonado H. (coordinadores) *México. Investigación en educación y valores* (pp. 237-246). México: Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, Ediciones Gernika.
- Velázquez, M., y Candela, A. (2006). Juicio moral de los alumnos en situaciones cotidianas de normatividad escolar. En Hirsch, A. (coord.) *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana, Tomo II*. (pp. 335-356) México: Ediciones Gernika.
- Villoro, L. (2007). De la idea de justicia. En Chávez, G., Hirsch, A., Maldonado H. (coordinadores) *México. Investigación en educación y valores* (pp. 19-29). México: Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, Ediciones Gernika.
- Walker, O. (2006) Historia de la educación de valores en los niños mexicanos 1823-1914. En Hirsch, A. (coord.) *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana, Tomo II*. (pp. 63-88) México: Ediciones Gernika.
- Wellens, J., Berardi, A., Chalkey, B., Chambers, B., Healey, R., Monk, J., et al. (2006). Teaching Geography for Social Transformation. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(1), pp. 117-131.
- World Values Survey. European Values Study Group and World Values Survey Association. (2006). *EUROPEAN AND WORLD VALUES SURVEYS FOUR-WAVE INTEGRATED DATA FILE, 1981-2004, v.20060423*. Extraído el 18 de septiembre, 2007, de <http://www.worldvaluessurvey.org/>,
- Yurén, M. (coord.), Barba, B., Barona, C., Izquierdo, I., Molina, A., y Osornio, L. (2003) El trabajo filosófico y conceptual en educación valoral y formación sociomoral. Una contribución al estado del conocimiento en

México (1991-2001). En: Bertely, M. (coord.) *Educación, Derechos Sociales y Equidad* (pp. 943-966). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Zarate, R. (2001). La formación de valores y actitudes en la educación superior. En Hirsch, A. (coord.) *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana, Tomo II.* (pp. 425-454) México: Ediciones Gernika.

ISSN: 1696-4713



LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA: CONDICIÓN DE MEJORA DE LA EFICACIA ESCOLAR EN LA FORMACIÓN VALORAL DE NIÑOS(AS) MIGRANTES

Ma. Teresa Yurén y Miriam de la Cruz

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art7.pdf>



Este trabajo forma parte de una investigación aplicada que lleva por título "Familias aprendiendo: una estrategia para la mejora de los aprendizajes de niños y niñas migrantes, enfatizando las dimensiones del aprender a aprender, aprender de y con los otros, aprender a convivir y aprender a ser"¹. Lo que aquí se reporta es el estado de la cuestión que se orientó por la pregunta ¿cuál es el papel que juega la familia en contextos de vulnerabilidad social² en la eficacia de la formación valoral escolar? Las respuestas a esta pregunta se tradujeron en proposiciones que orientaron el diseño de la estrategia a seguir. Aquí se presenta la manera en la que se arribó a dichas proposiciones.

El artículo está compuesto de ocho apartados: en el primero, se ubica el problema en el marco del enfoque de la mejora de la eficacia escolar. En el segundo, se presentan algunos antecedentes del trabajo. En el tercero, se exponen los referentes teóricos a la luz de los cuales se examinó la información y la metodología empleada. En otros cuatro apartados, se exponen los aspectos centrales de las investigaciones y experiencias revisadas, y, en el último, se presentan las conclusiones a las que se arribó.

1. FAMILIA Y EFICACIA ESCOLAR EN LA FORMACIÓN VALORAL

Al finalizar el siglo XX, la idea de procurar el desarrollo integral de los sujetos adquirió un nuevo impulso gracias al informe de la UNESCO publicado bajo el título *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996). Una de las razones en las que se apoya ese propósito se resume en el siguiente párrafo:

Este informe se redacta en un momento en que la humanidad duda entre acompañar una evolución que no se puede controlar, o resignarse, ante tanta infelicidad causada por la guerra, la criminalidad y el subdesarrollo. Ofrezcámosle otro camino [...] revalorar los aspectos éticos y culturales de la educación (p. 14).

Este nuevo camino quedó trazado en la propuesta de que la educación se estructure en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a convivir y aprender a ser. Se reconoce en ese documento que la enseñanza escolar se ha orientado hacia el aprender a conocer y el aprender a hacer y que las otras dos formas de aprendizaje han dependido de circunstancias aleatorias o se les ha considerado como una prolongación de las primeras. Por ello, se insiste en la atención equilibrada a las cuatro dimensiones de manera que "la educación sea para el ser humano en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global y que dure toda la vida en los planos cognoscitivo y práctico" (Delors, 1996:91-92).

La revaloración ética y cultural de la educación a la que se refiere el Informe se revela en el énfasis que se pone en el aprender a ser, en la necesidad de promover el pensamiento autónomo y crítico y en la insistencia en que el saber convivir se funde en el descubrimiento del otro, que pasa por el conocimiento de uno mismo. Tal concepción resulta congruente con la idea de que la educación no se circunscribe a una edad, una finalidad determinada o a un tipo de conocimiento, sino que utiliza todos los medios para

¹ Agradecemos al fondo sectorial SEP-Conacyt el financiamiento para esta investigación (Ref. Convocatoria de Investigación Aplicada SEB-2006, Proyecto:50649).

² Los grupos vulnerables son aquellos que "por circunstancias de pobreza, origen étnico, estado de salud, edad, género o discapacidad, se encuentran en una situación de mayor indefensión para hacer frente a los problemas que plantea la vida y no cuentan con los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades básicas [...] las personas, grupos y comunidades en esta situación tienen derechos únicamente a nivel formal, ya que en los hechos no se dan las condiciones necesarias para su ejercicio" (Gobierno de la República, 2008).

combinar con flexibilidad los cuatro aprendizajes fundamentales. La educación a lo largo de la vida, según el Informe (Delors, 1996), supera con mucho la necesidad de adaptarse al mundo del trabajo y facilita que cada uno tenga la capacidad de dirigir su destino y ejercer una ciudadanía activa; significa una oportunidad para los que no han podido seguir una escolaridad completa o han abandonado el sistema educativo en situación de fracaso; deja al descubierto que el individuo aprende en la institución escolar, pero también en el ámbito del trabajo y en el espacio social de la comunidad, y que el deseo de aprender durante toda la vida se basa en la voluntad de convivir y fundar la cohesión del grupo en un conjunto de proyectos comunes.

La dimensión ética en la convivencia global también es destacada en otro documento de la UNESCO: el Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo publicado bajo el título *Nuestra diversidad creativa* (Pérez de C., 1996), para responder, a la interrogante "¿qué políticas promueven un desarrollo humano sostenible que estimule el florecimiento de culturas diferentes?" (p. 23).

Si se acepta lo anterior y se admite, con Murillo (2004), que una escuela es eficaz si "consigue el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería esperable, teniendo en cuenta la situación socioeconómica de las familias y su rendimiento previo" (p. 320), entonces no cabe sino concluir que la escuela tendría que conseguir que los alumnos no sólo logran aprendizajes teóricos y técnicos, sino también aquellos que le permitieran aprender a lo largo de la vida, y ser y convivir en el mundo de hoy, pero no de cualquier manera, sino superando la eticidad defectiva a la que alude el Informe Delors para poner en primer término el desarrollo humano y favorecer el desarrollo sostenible y la diversidad cultural.

Las investigaciones sobre eficacia escolar han revelado algunos factores de la escuela y el aula relacionados con el desarrollo integral de los alumnos. Murillo (2004) destaca los siguientes: a) el clima de la escuela (entendido como las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa); b) la cultura escolar (valores y metas compartidos en el centro escolar), y c) el liderazgo y la participación. Tales factores si bien parecen ser condicionantes del desarrollo de los alumnos en todos los aspectos, resultan relevantes a la hora de considerar la formación valoral, como se pone de relieve en diversas investigaciones realizadas en los últimos años (Barba, 2007; Quezada, 2007; Velázquez, 2007; Fierro y Carbajal, 2006; Velázquez y Candela, 2006; Yurén, 2005). Aunque entre dichos factores no aparece de manera directa la familia, puede suponerse que cuando se habla de clima escolar se incluye la relación entre la familia y la escuela, aún cuando sea de manera secundaria o marginal; también puede interpretarse que en la cultura escolar se juegan no sólo los valores de docentes y directivos, sino también los valores que los estudiantes internalizaron en la familia y que constituyen disposiciones personales para interactuar en el marco de la escuela.

La intención del artículo de Murillo (2004) es la de contribuir a elaborar un modelo comprensivo del enfoque de mejora de la eficacia escolar (que combina los esfuerzos de las investigaciones sobre eficacia escolar con las experiencias que resultan de las estrategias de mejora escolar), para lo cual realiza la síntesis de un trabajo amplio en el que participaron diversos equipos de investigadores. Al realizar esa tarea, identificó diversos factores de mejora de la eficacia escolar, aportados por diversas teorías y los reunió en tres grupos: factores del contexto, del centro escolar, y de la relación aula/profesor. Entre los del primer tipo, la familia aparece como apoyo externo junto con otros apoyos como los consejeros y las redes. Después, a partir de estudios de casos en siete países europeos, Murillo se da a la tarea de identificar cuáles factores favorecen y cuáles dificultan el desarrollo de programas exitosos de mejora de la eficacia. Entre los factores más significativos de mejora de la eficacia aparece, en primer término, la

cultura escolar entendida como conjunto de supuestos, creencias y valores que predominan en una organización y que operan en ella ya sea de forma inconsciente o semiconsciente. En segundo lugar, aparece el papel de la dirección o de un líder; en tercero, está la organización escolar que juega un papel más favorable en la medida en que se funda en una planificación consensuada, flexible y detallada del proceso de cambio. Desde luego, señala como factores los procesos de enseñanza y aprendizaje, y agrega el estímulo o presión externa (como pueden ser los procesos de certificación de las escuelas). Alude también a los agentes externos, y al desarrollo profesional del profesorado y su estabilidad laboral. Finalmente, señala la implicación de los alumnos y sus experiencias previas, así como la implicación de los padres. En relación con este último factor dice lo siguiente:

Muchas de las experiencias estudiadas han buscado intencionalmente dicha participación en el desarrollo de los programas; sin embargo, rara vez se ha conseguido. En general, se ha pretendido más bien el compromiso de las familias con el aprendizaje de sus hijos y, en los programas en los que se ha conseguido mejora en el rendimiento de los alumnos, este compromiso ha sido significativo. Pero, en cualquier caso, no parece que éste haya sido un elemento fundamental para el éxito de los programas (Murillo, 2004:401).

Si se admite que las diferencias contextuales producen resultados diferenciales en la eficacia escolar, entonces puede afirmarse que el compromiso de los padres puede operar de manera más significativa en otros contextos. Al respecto resulta útil el estudio del caso brasileño realizado por Gaviria y colaboradores (2004) que mostró que los recursos sí cuentan en la eficacia escolar y que en el diferencial existente en el aprovechamiento de los recursos escolares influyen las diferencias contextuales. De ahí que estos autores insistan en la conveniencia de estudiar factores que pueden variar de un contexto a otro, tales como los incentivos y valoraciones sociales del rendimiento educativo y las expectativas post-escolares que dependen en buena medida de condiciones socioeconómicas y culturales.

El objetivo de la parte de la investigación que aquí se reporta consistió en elaborar un estado de la cuestión para determinar el papel que juega la familia en la mejora de los aprendizajes de los niños y niñas en las dimensiones del saber ser y el saber convivir. Esa parte del estado de la cuestión consistió en el examen analítico-sintético de investigaciones y experiencias en torno a la relación familia /escuela y a las expectativas y representaciones de los padres de familia.

2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

La formación valoral en la escuela se lleva a cabo de dos maneras: de manera formal por la vía de programas específicos y de manera informal³ por la vía de la socialización vehiculada en el conjunto de interacciones que llevan a cabo los miembros de la comunidad. Por lo que se refiere a los programas formales, cabe señalar que los actuales se desarrollan tanto en primaria como en secundaria bajo el título de *Formación cívica y ética*.

Desde su surgimiento en el siglo XIX, la formación valoral se trabajó en la escuela a la manera de educación cívica, de modo que lo que se ponía en el foco de la atención era la dimensión del derecho y la

³ La educación formal es aquella en la que una institución certifica o acredita lo aprendido. En la informal, no hay certificación de los aprendizajes pues estos se adquieren al margen de las instituciones educativas.

calidad de ciudadano. En los sucesivos programas en esta materia se promovió el conocimiento de las leyes y derechos, con la idea de que esto ayudaría a que cada alumno se identificara con la nación mexicana y se preocupara por tener la unidad nacional. En 1999, las escuelas secundarias estrenaron una nueva manera de trabajar la formación valoral, ahora bajo la forma de tres cursos de *Formación cívica y ética*, que sustituyeron a dos cursos de *Civismo* y uno de *Orientación*. La introducción del término "formación" significó un cambio porque daba la idea de que no se trataba de un contenido por estudiar, sino de un conjunto de estrategias para configurar un modo de ser y de convivir. El programa, en su conjunto, se orientaba a favorecer la formación del ciudadano moral, pero también del sujeto que cuida de sí, de su sexualidad, de su salud y equilibrio; sujetos que tienen estima de sí y que gracias a ella le otorgan una cierta calidad a sus prácticas en el orden político, social y cultural, pero también en el mundo de lo íntimo, de lo privado. La idea eje que orientó esos programas era la del ciudadano activo con autoestima y competencias comunicativas, capaz de analizar, criticar y elaborar su escala personal de valores, así como sus principios morales, ejerciendo el juicio moral.

La primera generación formada con esos programas egresó en 2002. Una investigación en torno a los resultados de su aplicación (Yurén, 2005) mostró: la falta de preparación de los profesores tanto para aplicar un programa que abarcaba un espectro disciplinario amplio, como para promover saberes prácticos; la importancia que para los jóvenes tenía el conocimiento y cuidado de sí, y su escaso interés en aprender de manera mecánica las leyes, o participar en rituales a los que no veían sentido. También apareció como un factor desfavorable la tendencia de los profesores a adoctrinar, a asumir una figura pastoral, o a tratar los contenidos como si fueran meramente teóricos. Aunque era un acierto el procurar el desarrollo del juicio moral y las competencias comunicativas requeridas para reivindicar y ejercer los derechos, así como para participar activa y críticamente en la construcción de la democracia, esto no se logró del todo por dificultades de corte pedagógico, pero también por otro tipo de factores que influyeron: el tipo de gestión, los recursos en apoyo a las actividades que demandaba el programa, las condiciones físicas de las escuelas y su infraestructura, y, de manera muy especial las condiciones familiares de los alumnos: tipo de familia (nuclear, extensa, uniparental, etc.), los ingresos familiares, la escolaridad de los padres y las relaciones familiares. Esta investigación reveló que en la percepción de los profesores, los jóvenes de familias cuyos padres son profesionistas y tienen un mejor nivel socioeconómico reciben mejor educación porque los padres "están pendientes"; "exigen más a la escuela"; "se ocupan de sus hijos". También se encontró que esta percepción repercute en la relación escuela-familia. Cuando el profesor juzga que el entorno familiar es muy adverso "opta por un estilo inculcador o un estilo pastoral que contrarreste la influencia familiar, desconfiando de la capacidad del joven para formarse" (Yurén, 2005:148). Las representaciones de los maestros con respecto a los padres y de estos con respecto a la escuela, y las formas de relación que se dieron condicionaron la formación valoral, tanto la informal como la formal.

En 2003, se inició la aplicación del Programa Integral de Formación Cívica y Ética para el nivel de primaria. Se trató de superar las fallas pedagógicas observadas en la aplicación de los programas de educación secundaria, y se instrumentó un programa que se orientaba a forjar las siguientes competencias: a) conocimiento y cuidado de sí mismo; b) autorregulación y ejercicio responsable de la libertad; c) respeto y valoración de la diversidad; d) sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad; e) manejo y resolución de conflictos; f) participación social y política; e) apego a la legalidad y sentido de justicia; y g) comprensión y aprecio por la democracia. Como puede observarse, en este programa no aparece el desarrollo del juicio moral.

Al mismo tiempo, se empezó a trabajar lo que sería la Reforma para la Educación Secundaria (RES), la cual se puso en marcha a partir de 2006. En los programas de la RES, el desarrollo del juicio moral dejó de ser el eje y en su lugar apareció la obediencia a la ley y el aprecio por los valores establecidos; el cuidado de sí quedó reducido a aprender a cuidar la propia salud y a desarrollar una forma de autorregulación que no es más que la autocontención que se requiere para obedecer normas.

Pese a los cambios, ninguno de los programas parece haber logrado tender los puentes entre lo privado y lo público; entre los valores que se interiorizan en la familia y la normativa jurídica, y, entre éstos, el cuidado de sí y el desarrollo del juicio moral. Es en este aspecto en el que la familia, y la relación familia-escuela podrían jugar un papel relevante, si se dieran ciertas condiciones. ¿Cuáles serían éstas? Dado que ya se ha investigado al respecto, lo que conviene para dar respuesta a esta pregunta es aprovechar las investigaciones realizadas y las experiencias documentadas o sistematizadas, a partir de las cuales se pueden inferir las condiciones en las que la familia opera como factor de mejora en la eficacia escolar de la formación valoral.

3. PERSPECTIVA TEÓRICA SOBRE LA FORMACIÓN VALORAL Y METODOLOGÍA

La expresión "formación valoral" está emparentada con otros términos como "formación sociomoral" y "formación moral". A veces se toman como equivalentes porque se refieren a un mismo fenómeno: la manera en la que el sujeto enfrenta las situaciones problemáticas en el mundo social. Este último término remite a una distinción que hace Habermas (1989) a partir de la idea del mundo de la vida, entendido como "el suelo de lo inmediatamente familiar y lo que damos por sentado sin hacernos cuestión de ello" (p. 88).

El mundo de la vida es el ámbito del sentido común, del saber de fondo que es presente de forma implícita y prereflexiva a los sujetos y del cual se tiene certeza directa. Cuando los sujetos adoptan una actitud reflexiva frente a los patrones de interpretación cultural que provienen de ese saber de fondo, algún fragmento del mundo de la vida se vuelve problemático y se percibe como una situación que demanda acciones e interacciones (y por ende actos de habla), las cuales, al ser realizadas, tienen siempre una pretensión de validez y un referente determinado. En la tabla 1 se resume lo anterior.

TABLA 1. SITUACIONES PROBLEMÁTICAS, REFERENTES, PRETENSIONES DE VALIDEZ Y TIPOS DE ACCIÓN

Las situaciones problemáticas sobre:	Tienen como referente:	Para resolverlas se realizan:	Con pretensión de validez:	Que constituyen una acción de tipo:
Hechos y cosas	Mundo objetivo	Acciones sobre las cosas	Eficacia	Funcional o instrumental (busca el éxito)
		Actos de habla constatativos	Verdad	Comunicativa (busca el entendimiento)
Relaciones interpersonales	Mundo social	Actos de habla regulativos	Justicia	
Vivencias personales	Mundo subjetivo	Actos de habla expresivos	Autenticidad	

Tabla elaborada por T. Yurén a partir de lo expuesto en Habermas, 1989.

En relación con las distinciones de la tabla 1, cabe hacer la siguiente precisión: las situaciones problemáticas involucran siempre hechos, relaciones interpersonales y vivencias; la distinción que hace Habermas tiene sólo una función analítica que está al servicio de la intención de resolver los conflictos a los que puede conducir la confusión entre pretensiones de validez. Una segunda precisión se refiere al

hecho de que los criterios de validez son valores básicos. Por ello, en sentido estricto, la formación valoral abarcaría todas las esferas de acción e interacción en relación con los tres ámbitos de situaciones problemáticas. Sin embargo, por el uso del término, la formación valoral se ha restringido a las situaciones que enfrentan los sujetos en el mundo social y que buscan resolver con interacciones vehiculadas por actos de habla con pretensiones de justicia.

Por otra parte, conviene aclarar que por formación se entenderá aquí el movimiento por el cual un sujeto, mediante acciones e interacciones, contribuye a producir o reproducir la sociedad (normas e instituciones) y la cultura (ciencia, técnica y otros saberes) al mismo tiempo que se produce a sí mismo como sujeto (Yurén, 1995). Se facilita la formatividad si las interacciones se dan en un ambiente intersubjetivo, en el que entre alter y ego existe un reconocimiento mutuo como sujetos. Sólo así se supera el atolladero del amo y el esclavo al que aludía Hegel (1966) al hablar de la formación. Para que esto se de, se requiere que los sujetos no sean tratados como cosas, instrumentos, o medios para los fines de otros (que sería una acción instrumental), sino que, como reza el imperativo categórico kantiano, se vea al otro y a uno mismo siempre como fin y no como medio (Kant, 1977).

En la formación valoral, se produce a sí mismo el sujeto moral. Por eso, una relación en la que se instrumentaliza a otro no constituye el clima adecuado para esa producción. Esta se facilita, en cambio, si al ambiente de intersubjetividad se le añade una relación en la que ego acoge a alter y le brinda auténtica estima (Ricoeur, 1996). Actitudes opuestas a ésta son aquellas en las que ego trata a alter como un sujeto disminuido o como alguien a quien se ignora o se rechaza por su escaso valor. En el primer caso, se confisca su alteridad y en el segundo se le conjura (Yurén y Saenger, 2005)⁴; en ambos, alter pierde su calidad de sujeto a los ojos de ego. Si además sucede que alter asume su condición de sujeto disminuido o de instrumento, entonces no demanda el reconocimiento como sujeto y no se resiste a la pérdida de sus derechos. No es raro ver que quienes padecen un trato así tiendan también a instrumentalizar a otros cuando tienen la oportunidad. En suma, la formación valoral requiere de la intersubjetividad, tanto como de la acogida y la estima solidaria.

Una persona se produce a sí misma como sujeto moral cuando contribuye a la reproducción o a la transformación de la eticidad existente. La eticidad es el conjunto de ideas de la vida buena que cada comunidad va construyendo a lo largo del tiempo, y conforme a las cuales va estableciendo las normas que regulan sus interacciones. A la eticidad de la comunidad, le sigue la eticidad del derecho, la cual surge cuando las normas adquieren la forma de regulaciones jurídicas que dan lugar a las instituciones. En este nivel, los sujetos adquieren el estatuto de ciudadanos y, en conjunto, constituyen la sociedad civil.

La internalización de las ideas de la vida buena y los códigos de conducta de la comunidad se lleva a cabo inicialmente en el seno de la familia, mediante procesos de socialización. Es en la familia donde los niños y niñas van apropiándose de los valores, de aquello que la comunidad considera preferible porque se corresponde con el horizonte de eticidad de la comunidad. Esta apropiación se completa mediante procesos de socialización secundaria en la escuela y en el marco de otras instituciones.

La eticidad de la comunidad y la eticidad del derecho se les imponen a los sujetos; son algo dado de lo cual se apropian. Si no cumplen con las normas establecidas o se alejan del horizonte de valores

⁴Se dice que se confisca la alteridad, porque se le quita al otro el derecho de actuar como sujeto mayor de edad, autónomo y responsable. En cambio, la alteridad se conjura cuando se ve en el otro la encarnación del mal o, al menos, de algo dañino cuya cercanía no conviene.

apreciados por la comunidad son objeto de sanción social o jurídica. Los valores y las normas de las que las personas se apropian van constituyendo lo que Puig (1996) llama identidad moral sustantiva.

Cuando surge alguna situación en la que algunos valores entran en conflicto, la persona no puede adherirse a un valor, sin más, sino que se ve en la necesidad de reflexionar y determinar cuáles valores acepta como válidos e, idealmente, en virtud de cuáles criterios se da esa aceptación que le permite tomar decisiones. En otras palabras, se pone en cuestión la eticidad prevaleciente y en ese proceso se reflexiona, se pondera, se aplican pautas de valor, y si hay condiciones adecuadas, el sujeto construye principios morales. Al realizar estos procedimientos se va constituyendo lo que Puig (1996) denomina identidad procedimental de la personalidad moral. Cuando el sujeto llega a guiar su conducta moral por principios morales construidos autónomamente, entonces deja de adherirse a los valores por simple habituación o imposición y lo hace por perseverancia moral (Ricoeur, 1996). En suma, es a partir del momento en el que un sujeto se enfrenta a una situación problemática en el ámbito de la eticidad cuando se inicia el proceso de configuración de sí mismo como sujeto moral. El sujeto moral no es, entonces, algo dado y estable: se va formando permanentemente y su formación se facilita cuando es acompañado, acogido y reconocido como sujeto.

Tanto en el proceso de internalización de la eticidad existente como en el de producción de sí como sujeto moral, se van conformando un conjunto de disposiciones cognitivas, actitudinales y conativas que configuran un sistema a partir del cual la persona interactúa en el mundo social, con pretensiones de justicia, contribuyendo a reproducir o a transformar ese mundo social. Ese sistema disposicional constituye el saber convivir que necesariamente está imbricado con el saber ser, pues no es posible actuar en el mundo social si no se constituye una identidad, es decir, un conjunto de identificaciones con valores y normas, una manera de sentirse obligado a actuar y una imagen del tipo de sujeto moral que se aspira a ser, además de procedimientos de juicio, de conocimiento de sí mismo y de autorregulación de los propios actos.

El saber convivir y el saber ser son saberes prácticos. A diferencia de los saberes formalizados (teóricos y procedimentales) que son transmisibles y se adquieren básicamente por medio del estudio, los saberes prácticos no son transmisibles y requieren de la experiencia y el ejercicio para ser adquiridos (Yurén, 2005). También el saber técnico es un saber práctico pero, mientras que la pretensión de validez de éste es la eficacia, la pretensión de validez del saber convivir es la justicia y la del saber ser es la autenticidad. En la formación valoral, el papel central del educador consiste en facilitar la experiencia formativa y acompañar al sujeto en su proceso de: a) examen y crítica de la eticidad existente; b) ponderación, juicio y toma de decisión respecto de valores en conflicto; c) construcción de pautas de valor y principios morales; d) comprensión de las situaciones específicas en las que se realizan los valores; e) previsión y evaluación de las posibles consecuencias de la acción; f) conocimiento y estima de sí mismo; g) comprensión y estima de los otros; h) autorregulación y desarrollo de la capacidad práctica como sujeto moral.

Resulta claro que, a diferencia de lo que sucede con la enseñanza de las matemáticas o de la geografía, en la que la escuela lleva la batuta, en el proceso de formación valoral la familia juega un papel tanto o más relevante que la escuela. Asimismo, si bien respecto de saberes teóricos y técnicos no hay conflicto entre familia y escuela, no sucede lo mismo con respecto a la formación valoral. En este ámbito, familia y escuela pueden entrar en contradicción tanto por lo que se refiere a las estrategias desplegadas, como por lo que se refiere a la eticidad que se cultiva. A ello se agrega que, mientras el niño o niña suele reconocer al maestro como sujeto poseedor de un saber teórico, no necesariamente lo reconoce como

poseedor de un saber práctico y como depositario de la eticidad que internalizó en el hogar; en cambio, los padres son, a los ojos de los hijos e hijas, los depositarios de la eticidad de la que abrevan para tomar decisiones, o, también de la eticidad que rechazan, en un momento dado, aunque sea parcialmente. La familia juega entonces un papel relevante en la formación valoral de los niños y niñas y los agentes escolares saben esto. Por ello, la relación entre unos y otros pasa a un primer plano cuando se trata de la eficacia escolar en la formación valoral.

Para examinar las investigaciones y experiencias a la luz de estos elementos teóricos, se consideró que la metodología más adecuada es la que se suele seguir al elaborar un estado del conocimiento y que a *grosso modo* incluye las siguientes etapas: a) identificación de los trabajos pertinentes para ser revisados; b) elaboración de fichas analíticas; c) elaboración de cuadros de contraste para determinar convergencias, diferencias, lagunas e insuficiencias, y d) trabajo de síntesis que permite arribar a conclusiones. En este caso, dichas conclusiones se refieren al papel que juega la familia en la mejora de la eficacia escolar en el ámbito de la educación valoral.

4. LA RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA Y SUS EFECTOS

El papel de la familia en la mejora de la eficacia escolar se pone de relieve en diversas investigaciones realizadas en México, como se desprende del estado del conocimiento elaborado por Vera (2003) quien examina once investigaciones sobre la relación entre desempeño académico y entorno familiar e identifica los siguientes ejes: a) la influencia familiar en el desempeño, rendimiento y deserción escolar; b) la ayuda proporcionada por las madres en la solución de tareas, y c) los contenidos educativos fomentados y desalentados por las madres. Los resultados de estas investigaciones se sintetizan en lo siguiente: a) la escolaridad de la madre es una variable significativa en los estilos de persistencia infantil; b) el ejemplo académico que dan los padres a sus hijos influyen en el esfuerzo y deserción escolar; c) en las familias disfuncionales se reportan más hijos con problemas escolares y de conducta; d) la relación de las interacciones de los padres, en relación con el rendimiento escolar de los hijos es muy baja; e) las madres proporcionan ayuda en las tareas escolares y tienden a adecuarse a las interacciones de sus hijos, y f) las madres fomentan la educación de sus hijos previendo las futuras situaciones que enfrentarán en función de su género: para los niños, la educación superior es como una necesidad de su rol de futuros proveedores, y para las niñas la educación es como una posibilidad ante lo incierto de su futura vida conyugal.

Las tareas escolares constituyen el tema central en varias investigaciones. En el estado del conocimiento elaborado por Ruiz (2003), la autora comenta dos trabajos que muestran que: a) la relación escuela y familia tiene implicaciones en el ámbito familiar, particularmente en las relaciones de los padres con los hijos, y b) el apoyo que brindan los padres a los hijos en la elaboración de las tareas juega un papel primordial en dicha relación. También reporta otro trabajo en el que se llega a la conclusión de que la tarea escolar sirve de vínculo entre la escuela y familia y que en la manera de concretar ese vínculo se refleja la desigualdad social, pues los padres profesionistas se encuentran en mejores condiciones para apoyar a los hijos en las tareas, que quienes no lo son.

Ruiz da cuenta de otros dos trabajos que se refieren al tema de la participación de los padres en la escuela. En el primero, destaca que los directores de escuela se quejan de manera permanente del desinterés y la oposición de los padres; en el segundo, que trata sobre el vínculo escuela-comunidad a través de la participación de los padres de familia de una escuela primaria, se muestra que la estructura

escolar y la trayectoria social de la escuela generan mecanismos de bloqueo en el involucramiento de los padres, y esto se relaciona tanto con el poco o nulo reconocimiento que tienen éstos como educadores y con el descrédito de los conocimientos obtenidos en la familia, como con la falta de comunicación en aspectos académicos entre padres y maestros, y la falta de proyectos viables en el ámbito nacional que hagan posible la relación entre ellos.

Por otra parte, Ezpeleta y Weiss (1996), en la evaluación de un programa para abatir el rezago educativo que se desarrolló durante el periodo 1991-1992 muestran que los padres de familia se preocupaban por que sus hijos tuvieran una alfabetización, pero las características del servicio escolar que recibieron — sobre todo el trato de los maestros hacia ellos— “quebraron” su confianza en la escuela. En el mismo tenor, el trabajo de Blasco (2003) muestra cómo en el discurso de los maestros, se establece una relación de causa-efecto entre las condiciones de las familias y el mal comportamiento de los alumnos.

Sobre la participación de los padres de familia en la escuela, Del Castillo (2007) describe a una comunidad que vive del maíz y que es muy participativa en asuntos políticos y culturales, pero que en la escuela participa muy poco. La autora interpreta que los padres generan resistencia con respecto a la escuela por el verticalismo de ésta y el carácter prescriptivo del discurso escolar; la resistencia adopta las formas de silencio estratégico y de pseudoparticipación pues los padres se sirven de la escuela para adaptarla a sus necesidades poniendo por delante su interés de resguardar sus valores y costumbres.

Una investigación de Hernández (2001) aborda la calidad educativa de diez escuelas primarias ubicadas en tres contextos diferentes del estado de Oaxaca. Analiza los resultados de las escuelas con base en indicadores de reprobación, deserción y eficiencia terminal. Por lo que toca a los padres de familia, el investigador encontró que: a) a mayor escolaridad de los padres, particularmente en el contexto indígena, los resultados de los alumnos pueden ser mejores; b) las expectativas escolares de los padres son más elevadas en los contextos con menor marginación social y educativa; c) los padres de familia se acercan poco a la escuela, porque no encuentran espacios en los que puedan participar, y cuando se presenta alguno, la posibilidad de participar es restrictiva y hasta excluyente, pues se limita a reuniones y cooperaciones cuyo motivo son necesidades administrativas y materiales. Asimismo, este investigador constata que el mayor financiamiento real hacia la escuela, por parte de los padres de familia y de la comunidad, se intensifica en los contextos con características sociales y educativas más adversas.

Las investigaciones que se han comentado arriba, muestran que, además de que a todos los padres de familia se les asigna la función de vigilar la tarea de sus hijos e hijas, aquellos que tienen un bajo nivel socioeconómico suelen ser colocados en una situación de subordinación en relación con la escuela: se desconfía de su capacidad como educadores, se les atribuye a ellos el bajo rendimiento o la indisciplina de los hijos(as) y se les demanda trabajo que les hace sentir instrumentalizados. Una madre jornalera lo expresa así: “Saqué a mi niña de la escuela porque, como tengo tantos niños, me toca ir a limpiar [la escuela] muchos días, y no puedo tanto” (ET05-08). La resistencia a la escuela puede adoptar distintas formas: se sirven de ella, pero no se comprometen con ella; su participación es forzada o simulada y, si la situación llega al extremo, propician el abandono escolar de los hijos.

En esas condiciones, la relación entre escuela y familia se mantiene en tensión y es dominada por una perspectiva instrumental que opera en sentido contrario a la formación valoral porque tiene efectos en la autoestima de los padres y en la eticidad que se socializa en la familia. Puede inferirse que, en contraposición, una relación que facilita una efectiva participación de los padres, sobre la base del reconocimiento a éstos y de una auténtica estima, constituye un terreno fértil para la adquisición de las disposiciones que conforman el saber convivir.

5. REPRESENTACIONES, VALORACIONES Y EXPECTATIVAS DE LOS PADRES DE FAMILIA

Como se deriva de varias de las investigaciones comentadas, en las relaciones familia-escuela que influyen en la eficacia de la formación valoral se juegan las representaciones, valoraciones y expectativas de los padres de familia. Al respecto, cabe destacar la investigación realizada por Rivera y Milicia (2006) en Chile, la cual da cuenta de las representaciones que tienen los padres de familia y los profesores en torno a los roles que les toca jugar con respecto a la educación de los niños y niñas. Desde la perspectiva de los profesores, la tarea educativa de los padres comienza en el hogar, cuando se hacen cargo de transmitir valores y normas a sus hijos e hijas y se continúa cuando hacen lo necesario para que respondan en la escuela. En cambio, los padres consideran que mientras ellos trabajan para cubrir necesidades y mantener a sus hijos estudiando, los profesores deben asumir la tarea de educar. La investigación muestra que, en la práctica, la escuela se ha caracterizado por desconocer el papel protagónico de la familia en el desarrollo integral de los niños, relegándola a un rol exclusivo de hábitos de higiene, normas y pautas de buen comportamiento que a juicio de los actores escolares favorecen y complementan la tarea de la escuela.

El análisis reportado por Rivera y Milicia (2006) mostró que tanto padres como profesores coinciden en que los encuentros son escasos y están supeditados a la demanda del profesor, teniendo como parámetro el rendimiento académico y la conducta de los niños. La comunicación que ambos grupos describen es unidireccional: el profesor entrega información y quejas que los padres reciben. Un mayor acercamiento por parte de los padres inquieta a los profesores y se aprecia como una intromisión en los aspectos pedagógicos, en los que, a su juicio, no les concierne participar. Los profesores perciben que los padres no asumen su responsabilidad en el bajo desempeño de sus hijos y en cambio suelen quejarse de indiferencia o mala disposición pedagógica frente a las dificultades de los hijos. Por su parte, las madres perciben que los profesores, además de acusarles de indiferencia y de delegar su responsabilidad en la escuela, les traspasan la problemática de los alumnos. Señalan que los profesores son despreocupados respecto a problemas incipientes, pero se quejan cuando éstos son graves. Atribuyen el bajo rendimiento académico de los niños a la incompetencia de los profesores, y creen que la superación de las dificultades de aprendizaje y conducta de los niños, depende del papel de un buen profesor.

Estas autoras (Rivera y Milicia, 2006) encuentran que, desde la escuela, se asume como familia ideal a la nuclear y se actúa en consecuencia. Otro hallazgo relevante radica en que los padres con altas aspiraciones creen que la educación escolar es factor de movilidad social, y esto se vincula con otro elemento: el factor de confianza que les permite proyectarse hacia el futuro. Son sobre todo las madres quienes proyectan el futuro de sus hijos con confianza y altas expectativas, que intentan fortalecer al esforzarse por mantener un nivel básico de participación en la escuela, que consiste en permanecer informados sobre el rendimiento y necesidades de los hijos.

En México, también se encuentran investigaciones sobre las representaciones de profesores y alumnos en torno a la escuela y los contenidos escolares, según reportan Mireles y Cuevas (2003) y Güemes y Piña (2003), pero parece haber pocos trabajos en torno a las repercusiones que tiene en la eficacia escolar lo que los padres piensan de la escuela. Uno de los trabajos en este sentido es el de Muro (2004), quien concluye que en los Estados de la República mexicana que tienen un alto grado de intensidad migratoria y un alto grado de deserción escolar, las familias tienen bajo aprecio por la educación formal.

Otra investigación que aborda el tema de las representaciones de los padres sobre la educación, aunque de manera secundaria, es la realizada por Guerra (1998). La investigadora se propuso escudriñar el sentido que tiene para los jóvenes estudiar el bachillerato, y poner de manifiesto el interjuego entre las condiciones estructurales en las que viven los alumnos y las representaciones que los sujetos estudiados se hacen de ellas. Muestra que las diferencias en las condiciones sociales, económicas y culturales y las trayectorias previas de los estudiantes van acompañadas de diferentes experiencias en el sistema escolar. La autora concluye que las bajas expectativas sobre la escuela están asociadas con familias que ofrecen ambientes poco escolarizados, una de cuyas manifestaciones es la falta de apoyo a los hijos para que estudien. Señala cómo, a pesar de esto, algunos jóvenes asumen una actitud desafiante contra la cultura antiescolar de la familia, que se traduce en un impulso hacia la consecución de metas educativas más altas, con las que esperan compensar sus limitaciones socioculturales.

Lo que se puede concluir a partir de estas investigaciones es que las expectativas, representaciones y valores de los padres, y especialmente de las madres, en relación con la educación escolar de los hijos(as) influye en el rendimiento y desempeño de los mismos(as). Esto es bastante conocido, sin embargo, no parece haber alguna solución por parte de la escuela que vaya más allá de exigir a los padres que cumplan con su tarea de apoyar a los hijos en los deberes escolares, reforzando así sus representaciones en el sentido de que la escuela no cambiará el futuro de los hijos. Por eso, buscan otras vías como la migración.

6. LA MIGRACIÓN: UN CONTEXTO ADVERSO A LA RELACIÓN ESCUELA/FAMILIA

Desde hace varias décadas un creciente número de mexicanos que se encuentran en condición de pobreza han migrado en búsqueda de trabajo. Se trata de un sector de la población que presenta un grave rezago escolar, el cual, a su vez los coloca en desventaja en relación con otros grupos. La condición de migrantes vuelve más vulnerables a los sujetos y más compleja la relación familia-escuela. Los hallazgos de los investigadores a este respecto reflejan miradas diversas.

Los investigadores González y Szecsy (2002) señalan que los estudiantes hispanos en Estados Unidos, que en su mayoría son de origen mexicano, tienen más dificultades para triunfar en la escuela preparatoria, comparados con sus compañeros blancos no-hispanos y asiáticos. Esto lo atribuyen a que no tienen el respaldo de sus padres para mantenerse en la escuela. En el mismo tenor, A. Cruz (2006) señala que en California, el sistema escolar posibilita y estimula la participación de los padres, tanto en cursos como en la toma de decisiones mediante juntas escolares y consejos, de modo que la escuela se ha convertido en escenario de socialización y adquisición de habilidades que contribuyen a la participación en la toma de decisiones. Añade que, sin embargo, son pocos los padres mexicanos que participan.

Desde otra perspectiva, Orozco (1996), experta en el tema migratorio, considera que en el bajo nivel educativo de los migrantes hispanos influyen ciertamente los factores socioeconómicos y legales que colocan a la población migrante en situación desventajosa en relación con la población estadounidense, pero lo determinante han sido las políticas educativas con claro trasfondo racista que significan la imposición de los valores de la clase media, anglosajona y protestante a los migrantes latinos, así como el hecho de que los maestros no cuentan con la preparación adecuada para trabajar con educandos que tienen otro idioma y cultura, ni con la actitud correcta para valorar su herencia cultural y motivarles en su proceso de aprendizaje.

En un trabajo de investigación titulado "Familia y escuela en comunidades de jornaleros migrantes", Leal (2007) analiza el papel de mujeres que migraron junto con sus maridos a los Estados Unidos y, posteriormente, regresan a sus lugares de origen para apoyar la permanencia de sus hijos(as) en la escuela de los niveles primaria y secundaria. La finalidad del trabajo es profundizar en el significado atribuido a la escuela, las expectativas escolares por parte del jefe o jefa del hogar, así como sus implicaciones en la decisión de interrumpir los desplazamientos migratorios, sobre todo por parte de las mujeres, con el propósito de que sus hijos(as) concluyan algún ciclo del nivel básico. Leal constató que la participación de las mujeres en proyectos educativos y productivos les permitió reconocer y aceptar que si ellas hubieran tenido mayor acceso a los estudios de nivel secundaria, su futuro sería más promisorio. Por ello, dice la investigadora, en la educación de sus hijos proyectan de alguna manera, sus aspiraciones y, al mismo tiempo su frustración. También destaca la importancia de las estrategias familiares para mantener a los hijos en la escuela y la importancia, para ello, de ciertas estructuras comunitarias.

Franco (2007) buscó responder a la pregunta *¿Cómo están significando su formación los jóvenes en un contexto de alta migración laboral internacional?* Los datos analizados permiten a la autora afirmar que en los procesos de migración se tiende a reproducir las condiciones de marginación y exclusión de la comunidad de origen en la comunidad de destino: los jóvenes cargan consigo las carencias de un conjunto de competencias formales y simbólicas que dificultan la afirmación de ciudadanía. Los resultados de la investigación mostraron que los procesos de formación de los jóvenes son de dos tipos: uno, situado en la escuela y predominantemente teórico, precedió a la experiencia migratoria de los sujetos; el otro, se llevó a cabo en la vida migrante a través de la práctica en lugares como la casa, el campo o el trabajo. En relación con el segundo tipo, se contó con mediadores en los que, o bien predominaba el maltrato, o bien, una forma paciente y oportuna de explicar las labores que se les asignaban a los jóvenes. Los obstáculos que éstos enfrentaron en estos procesos fueron: una insuficiente escolarización y la falta de dominio del idioma inglés. En cambio, tuvieron como fortalezas la responsabilidad en el trabajo y su interés por aprender a hacer las cosas. También adquirieron relevancia para los jóvenes los aprendizajes para la vida cotidiana, en un mundo de normas diferentes a las propias. Los sujetos se familiarizaron con ellas para moverse adecuadamente en esos espacios y aprendieron a interactuar a pesar de que la diferencia étnica, la desigualdad social y las diferencias de género los situaron frecuentemente en el margen.

El trabajo agrícola, considerado como un conocimiento de transmisión familiar y legado cultural importante en su lugar de origen, fue resignificado por esos jóvenes de manera contradictoria: tienen apego a él y asumen su importancia, sin embargo, se reconocen pertenecientes a una generación escolarizada-migrante que está rompiendo con su condición campesina. Por otra parte, consideran que la escuela es necesaria para "llegar a ser alguien en la vida" pero, al trunca sus estudios, la escuela deja de ser el elemento que permite llegar a ser alguien en la vida y, en su lugar, se coloca a la experiencia migratoria, pues ésta brinda los recursos que dan al sujeto un mayor prestigio en el pueblo. Como consecuencia de esto, sólo una parte pequeña de los jóvenes construyen perspectivas de futuro a partir de la educación superior y la mayor parte tiende a convertirse en migrantes.

Franco concluye afirmando que algunas de las prácticas culturales desde la condición de migrantes, se ejercen transgrediendo la norma. Entre otras, señala: a) cruzar la frontera para permanecer en otro país; b) sustituir el modelo educativo escolar por los aprendizajes que se obtienen en el medio laboral en calidad de migrantes, y c) deshabilitar la escritura, es decir, dejar de usarla. Con ello, se observa un retorno a la oralidad del pueblo dentro y fuera del país, lo cual significa enfrentar también las normas escritas que rigen la vida. La autora afirma que

estos jóvenes aprenden a vivir con reglas que rigen socialmente, pero situados en el quiebre; rompen con universales totalizadores, como son los estados nacionales, el deber ser y la escritura.

Por lo que se refiere a la relación entre educación y migración interna en México, el número de investigaciones parece ser mucho menor. A continuación se resumen los resultados de una investigación que trata el tema, aunque de manera secundaria. Se trata del trabajo realizado por Vera (2007) bajo el título: *Condiciones psicosociales de los niños y sus familias migrantes en los campos agrícolas del noreste de México*. Con base en los datos obtenidos, el autor expone que las familias jornaleras agrícolas que migran desde el sur al norte del país, por lo general no utilizan los recursos conductuales de la planeación, sino que viven una vida al día sin excedentes. La falta de información, capacidad analítica y conceptual —dice— no les permite entender los procesos de gestión para defender y exigir sus derechos humanos y laborales. Esto permite a los mayordomos y administradores que se conviertan en dueños de su vida, incluso adoptando una figura patriarcal que ofrece a los jornaleros, seguridad y protección y un sentimiento de agradecimiento y sumisión.

Según Vera (2007), los jornaleros tienden a atribuir el fracaso al destino o a la voluntad de su dios, mientras que el éxito lo atribuyen a su esfuerzo. En ellos prevalecen formas emocionales para enfrentar los problemas, pero evitan el enfrentamiento con autoridades superiores. Tienen un autoconcepto que los caracteriza como hombres recios, agresivos, trabajadores, honestos y tenaces. Para ellos, los hijos representan un apoyo y una necesidad afectivo emocional. El proceso migratorio inicia como una necesidad o elección forzada por el hambre, no como una voluntad que reconozca los factores de riesgo. Pese a las promesas de éxito, la buena alimentación, las condiciones sanitarias, educativas y recreativas están ausentes o son de baja calidad, pues los empleadores no consideran que éstas sean necesarias para lograr un desempeño laboral eficiente.

A juicio de Vera (2007), los padres migrantes, basándose en su experiencia, que conlleva una fuerte carga de pesimismo, consideran que la escuela no es un medio de escalamiento social, aunque aprecian su contribución a la lectura y la escritura. Según ellos, la vida cotidiana es mucho más ilustrativa que los libros de texto y la escuela es sólo un espacio de entretenimiento de los niños para aprender a socializarse y a convivir con los otros. Por eso no estimulan la permanencia ni el éxito de las metas escolares. En la valoración de los escenarios, la escuela está después del trabajo, la familia, la salud, las tradiciones y la comunidad. La información y el conocimiento no son artículos de consumo importantes en los cuales se deba invertir tiempo y dinero.

Según ese autor, desde la mirada oficial la escuela para niños migrantes busca la identificación del niño con su comunidad y la posibilidad de una reflexión crítica sobre su pasado, su presente y su futuro, pero la itinerancia de los niños no permite esto y obliga a la planeación y ajuste permanente. Lejos de cumplirse ese objetivo, dice, el proceso de la migración conlleva la aculturación pues en la población que se conforma provisionalmente durante el tiempo de cosecha, hay pocos rasgos en común como etnias. Comparten sólo los estilos genéricos de respuesta útiles para establecer una relación verbal y un nivel de socialización de "comparsa", con patrones interpersonales superficiales que sólo permanecen en el intercambio verbal y no avanzan en un nivel de compromiso, apego e intimidad que permita comulgar con ciertos principios o reglas. Las familias migrantes no guardan, ni buscan lazos de solidaridad que permitan no sólo el desarrollo de sus tradiciones, sino el apoyo más elemental para resguardar la salud. En ese entorno, se olvidan las necesidades y expectativas del niño quien, ante las vicisitudes de los cambios de ruta, queda relegado al ostracismo afectivo y emocional, acallado y silenciado.

El artículo de Vera deja una buena cantidad de cuestiones abiertas que pueden ser abordadas en otras investigaciones. Entre otras, cabe preguntarse en qué condiciones podrían los padres de familia que se

encuentran en tal condición de vulnerabilidad contribuir a la mejora de la eficacia escolar. Las experiencias que se describen a continuación aportan algunas respuestas a esa pregunta.

7. EDUCACIÓN PARA PADRES O EDUCACIÓN DE LOS PADRES

Cuando se reconoce que las representaciones de los padres, sus expectativas y la relación escuela-familia constituyen factores de relevancia para la mejora de la eficacia escolar, se suelen desarrollar programas orientados a promover el compromiso de los padres de familia con la escuela o el desarrollo de la capacidad de los padres para ayudar en las tareas a sus hijos, o la adquisición de competencias para el cuidado de los hijos.

El programa Oportunidades, que se ha aplicado ampliamente en México, incluye un trabajo educativo para las madres de familia. Al respecto, García y Valencia (2003) describen que, a cambio de un apoyo económico, se exige a las madres de familia acudir a las pláticas sobre salud que se les brindan, asegurar que sus hijos vayan a la escuela todos los días, y someter a todos los miembros de la familia a revisión médica con regularidad. A esas obligaciones explícitas, se agregan otras como las de limpiar las clínicas y escuelas y participar en labores de mantenimiento de estas últimas. Los investigadores reportan que las madres, en general, aceptan realizar las faenas en las escuelas de sus hijos y se sienten comprometidas por el apoyo que reciben, pero señalan que el programa se basa más en la coerción que en el consenso y esto origina que las madres se sientan regañadas, presionadas y obligadas a ocuparse en actividades no remuneradas en perjuicio de las que podrían realizar para contribuir al sostenimiento de la familia.

En un estado del arte de la década 1992-2002 Ruiz (2003) reporta los siguientes programas: "Escuela para padres", "Proyecto de orientación a padres de familia", "Proyecto de educación para padres", "Programa de educación no formal" y "Proyecto nuevos espacios educativos". Según la autora, estos programas se desprenden de una de las acciones que aparecen como prioritarias en el Programa Nacional de Educación 2000-2006: la vinculación escuela-familia. Por eso es que en ellos participaron instituciones gubernamentales y no gubernamentales. La mayoría estaban orientados a educar a los padres para que éstos favorecieran un mejor desarrollo de sus hijos, y se le dio mayor importancia a la educación no escolarizada. En gran parte de ellos —continúa Ruiz— existe una capacitación en la que se ofrecen temas sobre desarrollo, nutrición y salud del niño, con la idea de que los padres contribuyan al desarrollo de las capacidades físicas, cognitivas y afectivas de sus hijos(as). En uno, es clara la finalidad de incrementar los conocimientos de los padres con la idea de que esos conocimientos les ayudarán a cuidar mejor de los hijos. Otro más tiene la particularidad de haber surgido de una demanda espontánea de madres campesinas preocupadas por la educación de sus hijos. Otro, tuvo la particularidad de desarrollarse en tres etapas: trabajo con padres, impulso a su desarrollo personal y participación en el proyecto educativo de sus hijos.

Ruiz aclara que varios de esos programas se desarrollaron vinculados estrechamente con algunas escuelas de nivel básico y, en varios casos, respondieron a demandas de los propios padres. En cambio, otros programas a cargo del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) no se vinculan a las escuelas de nivel básico, aunque también desarrollan acciones para propiciar un mejor ambiente en los hogares que contribuya a prevenir adicciones, fortaleciendo en los padres habilidades para demostrar afectos, apoyo y comprensión.

Un programa que no se incluye en ese estado del arte es el Proyecto CACSC (Comunidades de Aprendizaje para la Construcción Social del Conocimiento), orientado a la construcción de escenarios

educativos innovadores dentro de la escuela, mediante la participación de tres tipos de agentes sociales que conforman una comunidad de aprendizaje: la universidad (a través de académicos y estudiantes universitarios), la escuela primaria (incluyendo alumnos, maestros y directivos), y la comunidad local (incluyendo a padres de familia y otros miembros). Se persigue de manera central desarrollar habilidades socio-afectivas, cognoscitivas y psicolingüísticas en educandos de primaria, a través de su participación activa en comunidades de práctica y tutelaje, cuyos miembros realizan diversas actividades enmarcadas en un ambiente lúdico y funcional (Rojas-Drummond *et al.* 2007). Cabe destacar que este programa, que emula a otro que se desarrolla en Estados Unidos, no tiene como objetivo explícito capacitar a los padres, pero el trabajo de tutelaje por parte de los expertos, contribuye a su formación informal.

En Estados Unidos, también se han instrumentado otros programas en los que se involucra a los padres de familia. Uno de ellos es el *Programa de Educación Migrante* del Condado de la Merced, California. El objetivo es proveer servicios suplementarios de instrucción y apoyo durante el año escolar regular y trabajar durante el verano con los niños, pero también incluye programas de estudio en el hogar y atención a los problemas de salud que pueden interferir en el desempeño de los niños(as). Los padres participan en la planeación y evaluación del programa y forman comités consejeros de padres.

El programa titulado *Enlaces entre escuela y familia* (Stilwell y Ferguson, 2001) consiste en un conjunto de acciones desarrolladas en cuatro distritos escolares que han implementado una serie de estrategias creativas para involucrar a los padres migrantes, y aumentar el éxito académico de sus hijos. Su método comienza cuestionando las suposiciones existentes sobre el involucramiento de la familia, e instrumentando el trabajo en equipo con agencias comunitarias. La clave está en el compromiso común de hallar soluciones comprensivas a las necesidades de las familias migrantes. No se busca que los padres ayuden al éxito académico de sus hijos como una continuación de la escuela en el hogar, sino procurar un mayor acercamiento a la cultura, las condiciones, los valores y necesidades de las familias migrantes, desarrollando con ellas relaciones y compromisos a largo plazo. Se ofrece entrenamiento e información a los padres para que puedan hacer la transferencia de una escuela a la otra con un mínimo de interrupción y se brindan talleres de orientación vocacional, clases de inglés como segundo idioma, y un programa equivalente a secundaria. El punto de partida de este programa fue el rechazo de la "mentalidad de déficit" que sugiere que aquellos padres marginados, analfabetas y empobrecidos, carecen de recursos para involucrarse de manera efectiva en la educación de sus hijos. Para eso, se ayudó a los familiares a adquirir el capital social y educativo necesario para desenvolverse entre los múltiples sistemas.

En el Distrito escolar Bridgeport, Harvey (2005) reporta que, buscando ayudar a los padres hispanos a enfrentar la pobreza y a aprender el inglés como segunda lengua, se aplicó la estrategia de aprovechar el capital social, paterno y cultural. El programa incluyó temas como: el hogar y la alfabetización como base del éxito; su identidad sociocultural, sus perspectivas en la condición de vivir en dos mundos culturales. Se promovió el contar historias y hacer un diario, ver a la educación como la llave para un mejor futuro, conocer mejor la escuela, mejorar las relaciones familia-escuela, y hacer un plan de acción familiar. Todo ello requirió un fuerte trabajo de instructores comunitarios y profesores a cargo de la población migrante.

También en España, ha habido programas y prácticas exitosas con padres de familia. En un artículo, Pineda (2005) describe un modelo puesto en marcha que propicia una gran participación de las familias. El modelo está centrado en el rol de los padres como educadores y en sus necesidades de apoyo, especialmente durante los primeros años de vida de sus hijos. Otra experiencia es un modelo cooperativo de gestión educativa que tiene como ventaja, además de posibilitar y estimular un nivel muy alto de participación de las familias, el generar un nivel de implicación en la gestión del centro y un sentimiento

de corresponsabilidad por su buen funcionamiento, aunque en este modelo los padres se mantienen al margen de las funciones pedagógicas.

También en ese país, a partir de lo que se ha interpretado como el derrumbe de valores, Lafont (2001) señala que mientras que los padres han depositado en la escuela la esperanza de la reparación de esos valores, sin encontrar la respuesta esperada, la escuela ha culpado a la familia del abandono de la educación de los hijos. En busca de una solución a ese conflicto, se han generado espacios que favorecen la reflexión de los padres, a partir del examen de casos reales. Las temáticas que se trabajan son las relacionadas con el aprendizaje, pero también con problemas del niño en sus aspectos bio-psíquico-social, y situaciones familiares y del contexto que afectan o influyen en su comportamiento.

Confianza en la capacidad educadora de los padres, Flecha (2004) y su equipo han desarrollado un programa en el que se involucra a los padres de familia en escuelas españolas que tienen alto número de migrantes. El programa consiste, básicamente, en transformar las escuelas en comunidades de aprendizaje en las que el papel que juegan los padres de familia se vuelve relevante.

Un proyecto de formación informal que se ha ido desarrollando a lo largo de más de treinta años en España aprovechando el espacio radiofónico es el Aula Abierta de Radio ECCA en donde se tratan temas destinados a estimular a los padres a continuar educándose y a hacer un trabajo sobre sí mismos, todo lo cual se traduce en un cambio de mentalidad que propicia su autonomía. El programa pretende que los padres de familia adquieran conocimiento experiencial aplicable y flexible, reflexionen sobre sus prácticas educativas, analicen las consecuencias de éstas, establezcan compromisos y determinen objetivos de cambio pertinentes a su realidad (Radio ECCA, 2004).

Ciertamente se podrían apuntar muchas otras experiencias, pero las que se han examinado son suficientes para afirmar que en los programas de educación dirigidos a los padres de familia existen dos grandes tendencias: a) la educación para padres, que se orienta a que estos adquieran información, y en algunos casos competencias, para ayudar, comprender e impulsar la educación y desarrollo de sus hijos, y b) la educación de padres que promueve su autoformación⁵ y la construcción de un clima familiar propicio para la educación de los miembros de la familia, y en particular para la formación valoral, lo cual demanda un ambiente de intersubjetividad.

Dicho de otra manera, mientras que algunos programas consideran a los sujetos sólo como padres de familia y, por ende, siempre en su calidad de ser para otro, existen programas que se abocan a la formación de los padres de familia en su calidad de sujeto, es decir, como ser para sí. Son los programas de este segundo tipo los que podrían contribuir a que los padres generen un clima familiar intersubjetivo que es la base de la formación valoral, mientras que los programas del primer tipo, suelen ir, en los hechos, a contracorriente de esta formación en virtud de que los padres no son reconocidos plenamente como sujetos.

⁵ Con base en diversos autores (Dumazedier, 1993; Alberó, 2000; Pineau 1978), se entiende por autoformación al conjunto de prácticas mediante las cuales una persona se hace cargo de su propia formación, autonomizándose en grados variables de las instituciones educativas. La autoformación es la condición que hace posible la educación a lo largo de la vida.

8. ALGUNAS CONCLUSIONES

El estado de la cuestión que se expuso permite sostener que en contextos en los que las familias están en situación de vulnerabilidad social, la relación escuela / familia es un factor que influye de manera significativa en el diferencial de la eficacia escolar (Gaviria et al., 2004), por lo que se refiere a la formación valoral.

Las investigaciones y experiencias revisadas muestran que, cuando la relación escuela–familia refuerza la condición de vulnerabilidad porque se instrumentaliza a los padres, o no se reconoce su alteridad, entonces se vician el clima y la cultura escolares. Ello no puede dejar de repercutir de manera negativa en la formación integral y por ende en la formación valoral pues, como dice Murillo (2004), se trata de factores de eficacia escolar. Este aserto se desdobra en otros:

- a. el clima escolar se vicia porque se carga de lo que Habermas (1989) llama racionalidad instrumental, bajo la forma de acción funcional, la cual es contraria a la acción comunicativa que es condición necesaria de la formación valoral, y
- b. la cultura escolar se vicia porque la vulnerabilidad se llega a naturalizar (como si fuera herencia genética) y ello provoca la desvaloración de los integrantes de la familia, lo cual tiene como consecuencia las bajas expectativas de los padres de familia en relación con la educación escolar y el escaso compromiso con los aprendizajes de sus hijos y con su propio aprendizaje.

Por el contrario, cuando la relación familia-escuela es comunicativa, y/o cuando algún otro factor influye para que la vulnerabilidad no se naturalice en las representaciones de las familias, entonces se desarrolla resistencia a la confiscación o conjura de la alteridad –en el sentido que le dan Yurén y Saenger (2006)- y se refuerza el sentido de dignidad que se acompaña de la búsqueda del reconocimiento del otro y la configuración de una identidad para sí (Dubar, 2000). Esto se aprecia en los casos en que los padres de familia se incorporan a un proceso de aprendizaje que modifica sus expectativas en torno al rendimiento escolar de los hijos y sus representaciones acerca de la educación escolar.

Otra conclusión derivada del estado de la cuestión es la siguiente: si la escuela u otros agentes educativos propician que los padres o por lo menos las madres de familia –dada su influencia en el rendimiento escolar de los hijos- se incorporen a un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, como recomienda la UNESCO (Delors, 1996), ello contribuirá a elevar su autoestima, a resistirse al tratamiento de confisca de su alteridad, y, por ende, a demandar ser reconocidos(as) como sujeto en proceso de formación, sujeto moral y sujeto de derechos. Esta toma de posición repercutirá sensiblemente en el clima escolar (pues obligará a modificar las interacciones) y en la cultura escolar (pues se transformarían las expectativas en relación con el futuro de los hijos y sus representaciones en relación con la educación y la escuela); además, influirá también en el sentido de dignidad de los hijos.

En resumen, el estado de la cuestión que aquí se expuso pone de manifiesto que la relación escuela / familia y las representaciones y expectativas de los padres –especialmente de las madres- tienen implicaciones en el clima y en la cultura escolares y repercuten tanto en la formación valoral informal como en la formal. Las conclusiones a las que se arribó podrán servir de base para diseñar una estrategia que mejore la eficacia escolar de la formación valoral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albero, B. (2000). L'autoformation en contexte institutionnel: du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie. París: L'Harmattan.
- Barba, J. B. (2007). "La escuela por dentro. La convivencia en la secundaria y la educación en valores". En Chávez, G. Hirsch, A. y Maldonado, H. (Coords.) *México. Investigación en Educación y Valores*. México: Gernika-Reduval, pp. 73-84.
- Blasco, M. (2003). "¿Los maestros deben ser como los segundos padres? Escuela secundaria, afectividad y pobreza en México". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.8 núm.19 págs. 789-820
- Cruz, A. (2006). Relaciones entre escuela y comunidad. ¿Una contribución a la formación ciudadana? El caso de una comunidad agrícola habitada por inmigrantes mexicanos en California rural. México: CIESAS.
- Dubar, C. (2000). La crise des identités. L'interprétation d'une mutation. Paris: Presses universitaires de France, Collection Le lien social.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México : UNESCO.
- Dumazedier J. (1993). "Émergence d'un nouveau secteur des sciences de l'éducation: la sociologie de l'autoformation". En *Revue française de pédagogie*, No. 102, pp. 5-16
- Ezpeleta, J. & E. Weiss. (1996). "Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-junio 1996, vol. 1, núm. 1, pp. 53-69.
- Fierro, M. C. & Carbajal, P. (2006). "Práctica docente y valores: una relación ineludible". En A. Hirsch (Coord.) *Educación, Valores y Desarrollo Moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado (T. 1)*. México: Gernika, pp.471-508.
- Flecha, R. (2004). "Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje". En *Ponencias del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía: La educación en contextos multiculturales. Diversidad e Identidad*. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.
- Franco, M. J. (2007). "Formación de jóvenes en contextos migratorios. Estudio de caso en Tepeojuma, Puebla". En *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Comie.
- Gaviria, J. Martínez-Arias, R. & Castro, M. (2004, Mayo 5). Un Estudio Multinivel Sobre los Factores de Eficacia Escolar en Países en Desarrollo: El Caso de los Recursos en Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (20). Recuperado el 20 de mayo de 2008 de: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n20/>.
- Gobierno de la República (2008), *Los derechos humanos. Grupos vulnerables*, México. Recuperado el 30 de mayo de 2008 de: http://www.gob.mx/wb/egobierno/egob_derechos_humanos_para_grupos_vulnerable
- González, J. & Szecsy. (2002). *La condición de la educación de los hispanos en Arizona*. Estados Unidos: Arizona State University.
- Güemes & Piña. (2003). *L. Acciones, actores y prácticas educativas*. En Colección La investigación Educativa en México 1992-2002. México: COMIE-SEP-CESU UNAM.Tomo 2, Parte III.
- Guerra, I. (1998). *Los jóvenes frente a la desigualdad de educación media superior en el contexto de un bachillerato universitario y tecnológico*. México: DIE-Cinestav.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Trad. M. Jiménez. Buenos Aires: Taurus. 2 tomos.
- Harvey, K. (2005). *Bridgeport 're-inventa' su sistema educativo*. Recuperado el 15 de marzo de 2007 de: <http://www.migratednews.org/men.cfm?yed=2004&edition=fall&lang=spanish&article=education>

- Hegel, G. W. F. (1966). *Fenomenología del espíritu*. Trad. W. Roces. México: Fondo de Cultura Económica, Textos clásicos, 466 pp.
- Hernández, R. (2001). *Las realidades educativas polares. Un estudio en tres regiones del estado de Oaxaca*. México: Fondo Editorial, IEEPO, (Colección Palabras Mínimas) Recuperado el 12 de noviembre de 2006 de <http://www.ieepo.gob.mx/2c4k.htm>
- Kant, M. (1977) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Tr. M. García M. y F. Rivera. México Porrúa.
- Lafont, E. (2001). "La formación para padres: una demanda actual en las escuelas". En *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperada 10 de marzo de 2006 de <http://www.rieoei.org/experiencias3.htm>
- Leal, O. (2007). "Familia y escuela en comunidades de jornaleros migrantes". En *Revista Intercontinental de psicología y educación*. Migración. La nueva convivencia. Vol. 9, no.1. México: Universidad intercontinental. Pags. 49-66
- Mireles, O. & Cuevas, Y. (2003). "Representaciones". En J. M. Piña, A. Furlán & L. Sañudo, (Coords.) *Acciones, actores y prácticas educativas*. Colección: La Investigación educativa en México, 1992-2002. México: Comie.
- Murillo, J. (2004). "Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Abril-junio 2004, Vol. 9, Núm. 21 pp. 319-359.
- Muro, F. (2004). "La deserción escolar en Zacatecas y sus probables impactos en la deserción escolar en Estados Unidos de América". En *Memorias del Simposio Binacional de Investigadores en Educación*, <http://simposio.asu.edu>
- Orozco, G. (1996). *Desventajosa situación educativa de los mexicanos en EU*. Fundación Solidaridad Mexicano Americana A.C. 2003. Sección: Enlace entre los mexicanos en ambos lados de la frontera Recuperado el 25 de abril del 2006 de <http://www.fsma.org.mx/Publicaciones/Articulos/07101996.htm>
- Pérez de C. et al. (1996). *Nuestra diversidad creativa*. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. México: UNESCO.
- Pineau, G. (1978). *Les possibles de l'autoformation*. En *Education Permanente*. No. 44, Francia: octubre.
- Pineda, P. (2005). "Las escuelas de padres y la participación educativa: dos vectores que confluyen en la educación infantil". En *Revista Iberoamericana*, OEI. No. 36 vol. 1º <http://www.rieoei.org/experiencias103.htm>
- Puig, J. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós, Colección Papeles de Pedagogía, No. 30.
- Quezada, M. de J. (2007). *Formación de valores en las ceremonias cívicas escolares*. En Chávez, G. Hirsch, A. y Maldonado, H. (Coords.) *México. Investigación en Educación y Valores*. Gernika-Reduval, pp. 380-387
- Radio ECCA. (2004). *Escuela de padres y madres*. España. Recuperado el 10 de noviembre de <http://www.radiecta.org/especiales/escueladepadres/intro.html>
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Tr. A. Neira. México, Siglo XXI.
- Rivera, M. & Milicia, N. (2006). "Family-School Alliance: Perceptions, Beliefs, Expectatives and Aspirations of Parents and Teachers in Primary School". En *PSYKHE*, Vol.15, N° 1, 119-135. Chile. Recuperado el 20 de diciembre de 2006 de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-2282006000100010&script=sci_arttext
- Rojas-Drummond, Sylvia (2007). *Creando comunidades de aprendizaje en escuelas primarias en México*. Recuperado el 3 de enero de 2008, de <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/09/9sylviar.html>

- Ruíz, M. M. (2003). "Educación de adultos y familia". En Bertely, M. (Coord) *Educación, Derechos Sociales y Equidad*. Colección La investigación Educativa en México 1992-2002, Tomo 3, Parte II Educación de jóvenes y adultos.
- Stilwell, A. & Ferguson, D. (2001). Hablemos de Estrategias para Involucrar a las Familias Migrantes. Proyecto de Enlaces Entre la Escuela y la Familia: Construyendo Una Mejor Relación Entre el Personal Escolar y Las Familias de sus Estudiantes. Recuperado el 15 de febrero del 2007 de: http://urbanschools.org/pdf/migrant_families_espanol.pdf?v_document_name=Spanish%20Migrant%20Familias
- Velázquez, M. G. & Candela, A. (2006). "Juicio moral de los alumnos en situaciones cotidianas de normatividad escolar". En A. Hirsch (Coord.) *Educación, Valores y Desarrollo Moral. Formación valoral y ciudadana (tomo 2)*. México: Gernika. pp. 335-357.
- Velázquez, M. G. (2007). "La construcción de significados valorativos por alumnos y maestros en el aula. La cooperativa escolar". En Chávez, G. Hirsch, A. y Maldonado, H. (Coords.) *México. Investigación en Educación y Valores*. México: Gernika-Reduval, pp. 379-386.
- Vera, J. A. & Montañó, A. (2003), "Sociocultura, aprendizaje y desarrollo". En P. Sánchez (Coord.) *Aprendizaje y desarrollo. La investigación educativa en México, 1992-2002*. México, Comie /SEPI/ U.N.A.M. pp. 25-32.
- Vera, J. A. (2007). "Condiciones psicosociales de los niños y sus familias migrantes en los campos agrícolas del noroeste de México". En Revista *intercontinental de psicología y educación*. Migración. La nueva convivencia. Vol. 9, enero-junio 2007 pp. 21-48.
- Yurén, María Teresa (1995). *Eticidad, valores sociales y Educación*. México, UPN.
- Yurén, María Teresa (2005). *La asignatura "Formación cívica y ética" en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos*. México, Secretaría de Educación Pública, Programa de Fomento a la Investigación Educativa. Informes finales de investigación educativa (Convocatoria 2002), Volumen IX. Se puede consultar en: <http://basica.sep.gob.mx/dgddie/cva/sitio/pdf/materiales/resenas2002/pdfs/9TeresaYuren.pdf>
- Yuren, T. y Saenger C. (2006) La Mirada del Otro en los Dispositivos de Formación de Lenguas Extranjeras. Isomorfismos de la Política Lingüística y la Mediación, en *Education Policys Archives Analytics* 14(25). <http://epaa.asu.edu/epaa/v14n25>.

ISSN: 1696-4713



LOS MAESTROS Y LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

Aurora Elizondo Huerta y Lucía Rodríguez Mckeon

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art8.pdf>



El campo de la formación ética y cívica en el ámbito educativo ha sido discutido desde diferentes perspectivas. Se ha hecho énfasis en la cuestión de valores, en la formación de la personalidad moral, en la formación ética y ciudadana o en la formación para la democracia, énfasis que responde a posiciones culturales, intereses y teorizaciones respecto a la gran discusión conceptual que gira alrededor de estas nociones. Mucho se ha escrito al respecto y muchas son las proposiciones que existen tanto en la academia como en la oferta de estrategias educativas para la formación en este campo. En este contexto resulta necesario hacer un corte de caja, que nos permita poner en juego la gran cantidad de propuestas que existen, las diferentes tradiciones teóricas y epistemológicas que las sostienen y su impacto en la formación, cuestión que rebasa los propósitos de este texto. Es de nuestro interés y sin dejar de escuchar las preocupaciones que en torno a la formación privan hoy en el ejercicio cotidiano de la docencia en las escuelas, compartir algunas reflexiones sostenidas en el análisis de situaciones de casos en diversas instituciones educativas a la luz de un enfoque conceptual para ilustrar finalmente los ejes conductores que, desde nuestra perspectiva, habrán de ser considerados en los programas de formación docente en este campo.

En México, los recientes planteamientos para la educación cívica y ética en la escuela primaria se proponen como un programa integral y tratan de clarificar tanto su posición conceptual como metodológica. Cabe sintetizar algunos de sus componentes más importantes. El programa tiene como propósito general *"Brindar una sólida formación ética que favorezca la capacidad de juicio y de acción moral, mediante la reflexión y el análisis crítico de su persona y del mundo en el que vive, con apego a los principios fundamentales de los derechos humanos y los valores de la democracia."* De manera específica se propone lograr una formación integral que desarrolle el potencial del estudiante, sin adicciones y violencia junto con un proyecto de vida que contemple *"el mejoramiento social, el aprecio a la diversidad y el desarrollo de entornos sustentables."* Así mismo se propone *"Fortalecer una cultura política democrática, entendida como la participación activa en asuntos de interés colectivo para la construcción de formas de vida incluyente, equitativa, intercultural y solidaria, que enriquezcan el sentido de pertenencia a la comunidad, su país y su humanidad."*

Para lograr estos propósitos, el proyecto plantea la necesidad de dirigir la formación al logro de ocho competencias básicas: Conocimiento y cuidado de sí; autorregulación y ejercicio responsable de la libertad; respeto y aprecio a la diversidad; sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad; manejo y resolución de conflictos; participación social y política; apego a la legalidad y sentido de la justicia; comprensión y aprecio por la democracia. Así como generar experiencias de formación en cuatro ámbitos: a) ambiente escolar; vida cotidiana del alumno; la asignatura dedicada explícitamente a este espacio y el trabajo transversal. A la par de las propuestas de reforma y planes y programas que proponen las entidades normativas, en los últimos años nos encontramos también múltiples programas cocurriculares que, desde diversas instituciones tanto gubernamentales como de la sociedad civil, apelan a la construcción de un sujeto ciudadano más participativo, que conviva de manera democrática y que se haga consciente y responsable de distintas problemáticas, desde la protección del medio ambiente hasta, incluso, la obligación de pagar los impuestos.

De alguna manera podemos decir que hay una escuela imaginada en la propuestas actuales, pensada como un espacio inundado de palabras, lugar de debate donde los sujetos cuestionan su realidad y construyen las herramientas necesarias para elaborar sus demandas, donde la diferencia es la base para la construcción de consenso, donde las diferencias contrastan perspectivas; un lugar en el que se vive la experiencia de ser reconocido por la comunidad como sujeto de derecho, y se establece un marco de

autoridad democrática, espacio de vida donde se participa en la construcción de proyectos comunes, con la certeza de que su voz es importante y será tomada en cuenta, y así sigue un largo e idealizado etcétera. Frente a este gran reto los maestros se sienten con pocas herramientas para enfrentarlo, es común oírles decir que se sienten desolados, comentan que ya no hay respeto, que ya no se les puede decir nada a los estudiantes porque hacen la denuncia a Derechos Humanos, que no encuentran como atender un problema que viene desde la familia, en fin, que la tarea para ellos requiere más apoyo de la que hasta ahora han recibido.

Los reportes que se encuentran en la bibliografía sobre lo que sucede en el ámbito escolar se aleja mucho de haber logrado lo propuesto, se habla de la falta de preparación de los docentes, del escaso interés de los estudiantes en temas de orden propiamente cívico y más preocupados por su ser y el cuidado de sí; "se observa que la formación del estudiante se ve obstaculizada por la presencia de una cultura de la instrucción y el adoctrinamiento que domina la cultura escolar y que algunos estilos de enseñanza tienen efectos contrarios a los objetivos que se propuso la reforma curricular efectuada" (Yurén y Araujo, 2003:631). Fernández (2001) señala que aun cuando se percibió el intento por fortalecer un tipo de vínculo cívico, éste no concreta del todo porque prevalece la inexistencia de espacios para la cooperación y el diálogo; el uso de un tono de descalificación pública hacia los alumnos que cometen fallas, así como la ausencia de reconocimiento de logros. Elizondo (2000) sostiene que "las reglas que articulan las relaciones jerárquicas, así como las de criterios no sólo se dan en forma implícita (lo que dificulta el desarrollo de la autonomía y la comprensión crítica del papel de la regla y de la norma) sino que generan también una desconfianza significativa respecto de las instituciones sociales (...)"

Es innegable que la vía curricular resulta ser a todas luces insuficiente para transformar las prácticas de formación cívica y ética en la escuela, sobre todo cuando puede advertirse que los procesos de formación requeridos se ven obstaculizados por las permanencia de ciertos modos y lógicas de razonamiento en torno a la formación ciudadana, que contruidos desde el discurso pedagógico inhiben su potencialidad. En este sentido, el análisis y explicación de lo que sucede en la escuela no puede reducirse a la óptica de las reglamentaciones escritas y/o curriculares que emanan desde el sistema hacia la escuela, sino que por el contrario ha de fijarse en la lógica propia que dichos procesos adquieren en el entramado del ejercicio pedagógico que se produce y reproduce en el aula, lógica que en muchas ocasiones se contrapone con aquellas que buscan implantarse desde fuera hacia dentro mediante la prescripción curricular (Rodríguez McKeon, 2007:220-222).

Con estos referentes, nos interesa compartir un conjunto de reflexiones en torno a la formación docente en el campo de lo cívico y lo ético, buscando indagar en relación a las lógicas que articulan el hacer cotidiano en el aula. Para ello y recuperando las voces de maestros y estudiantes nos proponemos tomar como eje de análisis el tema del respeto en el aula, tema donde parece centrarse las angustias de los docentes y los reclamos de los estudiantes.

1. UN DESENCUENTRO MARCADO POR EL MALENTENDIDO

Conviene iniciar este apartado explicitando el sentir que un conjunto de docentes que expresó en un grupo focal realizado en una escuela secundaria pública, reconocida por su fuerte disciplina y con alto rendimiento académico:

“Estamos desprotegidos y a merced de lo que los padres dicen, los problemas de sexualidad, de adicciones, de embarazo, todo se lo delegan a la escuela. La falta de compromiso de los padres en unos diez años ha dado un cambio radical. Los padres nos depositan la responsabilidad de los chicos porque ellos se van de la casa, se recargan en nosotros porque ellos no pueden, incluso sucede que los hijos les pegan a sus papás, porque el papá quiere compensar lo que no puede darles; me han dicho: oiga maestra ¿puede estudiar con mi niña? Porque yo no tengo tiempo. Hay que tratarlos con muchas pinzas. Tenemos la responsabilidad de 30, 40 chicos más o menos y te dejan toda la responsabilidad a ti, da miedo. No tenemos apoyo de la sociedad, ni del gobierno, hacen reformas que quitan cosas importantes de tajo, nos confunden. Al Estado mismo se le escapa de las manos ya que ahí mismo a veces se ve que no hay valores. Los chicos son cada vez más temerarios, inventan cosas cada vez más graves; justifican lo que han dejado de hacer todo el tiempo, no pueden hacerse responsables de sí mismos, de sus actos, de las consecuencias de sus actos; son apáticos, su mente está en otro lado, les falta sensibilidad, sólo hacen lo que quieren hacer. Deben pensar que su proyecto de vida es importante, los valores no se pueden perder, tienen escasos valores, sólo se comunican con groserías, no hay respeto a nadie. No tienen límites, parece que sólo marcha bien la cosa si les dejamos hacer lo que les da su gana, así es muy difícil hacerles ver que son responsables directos de las consecuencias de sus actos; como hacerlos conscientes que no le están haciendo el favor a nadie. Qué pasa con la sensibilidad que se está perdiendo. Necesitan aprender reglas y límites, pero como hacerlo si los padres los solapan”

Podemos advertir en estas expresiones una sensación de impotencia y soledad frente a los fenómenos que los educadores viven como la demanda central que les hace la sociedad en su conjunto. Se viven enfrentados a una tarea imposible, en tanto advierten que los jóvenes se encuentran en otra sintonía a nivel general y que ni la familia ni el Estado han podido enfrentar de manera adecuada. Aunado a ello viven cambios en el orden curricular para los que no están preparados:

“Por ejemplo, en la cuestión legislativa el programa habla de municipios, del estado (de México) pero no existe el D.F., como explicarles por qué no existe en el programa? No podemos identificar una lógica o un eje central. A veces vienen de la Delegación y eso está muy bien porque saben sobre el tema y pueden aclarar todas las dudas. Además no estamos capacitados para dar varios temas legislativos y a veces tampoco podemos bien con los de democracia, porque lo jóvenes creen que es hacer lo que se les da la gana o si no es represión, en las asambleas, es muy difícil organizarlas bien y llegar a buenos acuerdos”

De manera paralela, podemos identificar en el discurso de los niños y jóvenes una total incompreensión por parte de los maestros de lo que son como estudiantes y de su lugar en la institución. En un grupo focal integrado por estudiantes caracterizados como irreverentes y mal portados en una escuela secundaria, podemos oír: *“Hay mucha presión y las clases son aburridas. Que copies todo, se trata de aprender, ¿no?”.* Sus percepciones en relación a la figura del maestro (a) remiten a nociones tales como: *reporte, tarea, regaño, estás mal, cállate, no sé, trabajo, trabajo y más trabajo, intransigencia* y para algunos *el dar las gracias, conocimiento y estudio.*

Otro joven, estudiante también de una escuela secundaria considerada como de las mejores en la ciudad nos dice en una entrevista¹:

¹ Las entrevistas se obtuvieron en el trabajo de campo realizado por Lucía Rodríguez Mckeon para el desarrollo de su tesis doctoral.

“Mis papas no son del estilo de los maestros, nada que ver. Tienen mucha apertura, me dejan hacer pues todo; claro, dentro de lo que cabe, son buenos mis papas, tampoco digo que sean perfectos, pero todas las veces que me dan ordenes, me las dan fundadas, no me las imponen, no así de “tu haces esto porque tienes que...o porque lo digo yo” y entonces tu tienes temor a tu casa, pero con los maestros no, aunque no digo que con todos los maestros porque hay uno o dos buenos. [...] pero en fin, los maestros como que ya están muy acostumbrados a su forma de ser, son muy déspotas y no tienen apertura al diálogo, a las críticas. A los maestros les molesta que uno les haga críticas, he tenido muchos problemas por eso, por hacerles ver a los maestros algo que creo, los maestros son muy así. Yo les he hecho críticas de temas varios muchas veces... por ejemplo, una vez a un maestro le dije de un problema que estábamos resolviendo de matemáticas, él nos lo explico de cierta forma y yo sabía una forma más sencilla de hacerlo y le dije “hágalo de este lado” “No, no, no, tú no sabes” Y me acuso con mi asesora de que yo le había interrumpido la clase, siendo que lo único que quise fue ayudar a todos, esa fue una vez, y así han pasado muchas veces. Lo que más les cuesta a los maestros es aceptar esa rebeldía frente a su injusticia, ese llevarles las contraria porque a nadie le gusta que le hagan ver sus errores y menos a ellos, pero en las cosas que siento que están mal, pues ni modo.” (EJM9)

Puede identificarse en su decir mucha dificultad para atender a la mirada del maestro a quien se le exige que ocupe de mejor manera el lugar asignado. Los estudiantes ven en el hacer del maestro una actividad sin sentido, de opresión que no corresponde, en la percepción de ellos, a la acción formativa de un joven que debe hacer de la democracia una forma de vida. Sobre todo si se advierte que su desarrollo se encuentra en un proceso de construcción de su ser sexuado en el mundo, en lo erótico-afectivo, basculando entre eros y tánatos, entre la pulsión de vida y la pulsión de muerte, en un mundo de incertidumbre y de riesgo en donde los jóvenes no encuentran mayor lugar de apoyo que entre sus pares. Basta para ello entrar a un sitio o aldea virtual como el Hi5 en internet y echar un vistazo a los perfiles, chats y mensajes que circulan entre ellos.

Para los maestros, el campo de los derechos humanos ha enfatizado el lado del estudiante en tanto sujeto en construcción, pero dicen, se ha olvidado de su lugar como estudiante en una institución educativa, convirtiéndose en un tema que dificulta la necesidad que ellos tienen de armonizar ambas dimensiones al interior de la escuela:

Lo que sentimos es que con todo lo que está pasando de promoción, publicidad o difusión de conocimientos de derecho hacia la gente, hacia los niños, hacia los papás, se ha olvidado un poco difundir ahora sí, que la contrapartida. Yo siempre pienso que donde hay un derecho hay una obligación, eso lo he pensado en todos los terrenos de la vida, en el de la familia en lo particular, en el laboral, en el del vecindario, en todos los terrenos donde hay un derecho hay una obligación, entonces, a veces los humanos, nos dejamos llevar mucho por algo que nos preocupa, pero entonces nos volvemos radicales viendo solamente un aspecto del ‘sube y baja’ sin ver que el ‘sube y baja’ necesita de dos. Nos dedicamos exclusivamente a promover los derechos de los niños, porque nos preocupó mucho que algunos papás abusaran de los niños, entonces, solamente vamos a promover los derechos de los niños. A un nivel de sociedad, en donde nada más se están dando a conocer los derechos, también se está cayendo en el abuso o en la exageración de “éste es mi derecho y porque éste es mi derecho, lo voy a pedir con gritos, y ahora te regreso la acusación”. “¡Ah! Tú me estás diciendo algo porque traigo un fierro en la lengua, entonces yo te digo que es mi vida, que es mi cuerpo, que me respetes” entonces, le están gritando al papá, a la mamá, o al maestro, que por qué se mete con su cuerpo o con su vida; entonces, ¿qué es lo que va a entrar en el respeto hacia una sociedad?, que nos vengán las niñas con un vestido zancónico a donde se les pueda ver la ropa interior al subir o bajar escaleras o al sentarse, simplemente porque es su vida, yo estudiando la situación, creo que estamos llegando rapidísimo a ese extremo, estamos llegando a eso. Hay reglas en la escuela, porque es parte de la vida del niño. (EDF1)

Mientras que el joven vive la falta del respeto a su ser, a su derecho a expresarse, el maestro considera que la enseñanza y el aprendizaje del respeto a las normas son estrategias a través de las cuales es posible superar el marco de confrontación que se presenta permanentemente en la escuela entre lo que los jóvenes quieren y los adultos proponen a fin de lo que ellos llaman "ajustarse al ritmo articulado a un orden":

"todo está articulado por orden, por un cronograma y ese cronograma tiene que ser desarrollado, pero no cuando tú y yo querramos, no, cuando las condiciones estén listas se deben de dar. Y el maestro es el guía, el asesor. Entonces, el maestro es el que llega y empieza a inculcar ese dinamismo "¿sabes qué? Hay que trabajar", "¿Sabes qué? Hay que poner atención" "Hay que trabajar, continua", "Hay que traer las cosas", "Hay que leer", "Hay que estudiar". En el caso mío, tú vas a tener muchos pacientes entre la vida y la muerte y no les puedes fallar, debes de ser una persona competente ante su problemática, no debes de ser una persona indiferente cuando se está muriendo, debes de ser responsable. ¿Desde dónde está fallando la persona que no llega en la licenciatura en un horario determinado? Desde aquí, desde aquí. Porque sus bases no están firmes, no están consolidadas, están tambaleantes."

Ese orden, ese "cronograma" responde a una sociedad moderna, que más allá del autoritarismo propio de nuestra cultura, nos habla de la formación del sujeto, en el sentido de Foucault, propio para la sociedad industrial y se confronta de alguna manera a la conformación de ese nuevo sujeto, apenas esbozado pero que empieza a encarnar de manera contradictoria en los niños y jóvenes de ahora, inscritos en la sociedad del conocimiento y en el mundo de la virtualidad, en donde el espacio y el tiempo toman dimensiones diferentes, en el que el conocimiento se despliega de manera casi infinita en el internet y las formas de identidad única se desplaza al juego de las identidades múltiples.

¿Cómo es que la dinámica escolar busca resolver este desencuentro? Marcados por nuestra historia, la vigilancia y la delación operan como ejes articuladores de la acción formativa. Mecanismos que se sostienen en la desconfianza e incredulidad en el sistema de reglas vigentes y en la posibilidad de que sean los sujetos quienes se hagan cargo de sus actos; asesores, prefectos y jefes de grupos que se viven en muchas ocasiones como especie de policías que tratan de tapar un vacío, cuyo origen no se identifica claramente y terminan por conformar "un equipo" de vigilancia que puede atestiguar que las cosas se hacen bien y que pueden delatar para que el culpable sufra la sanción debida, son como una especie de testigo ocular que en ocasiones se constituye en árbitro que representa un determinado orden marcado estrictamente por las reglamentaciones vigentes en la escuela, poco actualizadas y muy centradas en la regularidad de la vida escolar. Los mecanismos de control se apoyan en una especie de "sistema de información" que controla los comportamientos a través de una estructura jerárquica de vigilancia integrada, como ya hemos dicho, con la participación del prefecto, el asesor y la jefa o jefe de grupo. Este grupo de vigilancia busca enterarse de todo lo que sucede en la institución con carácter disruptivo, los estudiantes se quejan de la existencia de redes de delación, que los acusa, en muchas ocasiones de manera infundada, dejando a la directora el rol de quien "juzga" en los casos en que ello lo amerite:

"La jefa de grupo siempre dice todas las cosas que nosotros hacemos, va y si te saliste del salón sin permiso, va y te acusa con la prefecta y ya...nos empieza a regañar o nos pone reporte en las hojas de conducta". (EJF 4) "A mi no me gusta la jefa de grupo porque no es justa con todos, no es pareja, tiene sus preferidos y encubre a sus amigas. Por ejemplo si nosotros estamos parados en el salón nos apunta y le dice al asesor, pero si son sus amigas no. El otro día ellas estaban afuera del salón y ella no les decía nada. Y mi asesor es igual porque nos etiqueta y ya por una vez que hiciste algo o porque hayan ido a

acusarte o que la jefa de grupo le diga que fuiste tu, ya les cree y aunque no sea cierto no nos oye y dice que no se va hablar más del asunto y ya.” (EJM7)

Los lineamientos emitidos (en regaños y discursos, pero pocas veces por escrito) por los maestros adquieren el lugar de normas frente al vacío que se observa en el orden social de la escuela. Ello abre el espacio para la aplicación discrecional de las reglas: los criterios cambian según la percepción sobre aquel que las infringe, podemos identificar el uso de una vara distinta para medir las infracciones más fuertes, por ejemplo se sanciona más la falta de respeto hacia los maestros (entendiendo que la falta de respeto incluye cualquier acción de cuestionamiento hacia ellos o de crítica) o la pinta de los mesabancos, que las acciones de robo entre los alumnos. Se acomoda la ley para justificar decisiones que contravienen la legislación y la política educativa vigente, como por ejemplo cuando se apela a reglas derogadas para sustentar decisiones unipersonales, como es el caso del uso de artículo 98 que fue derogado y a partir del cual se justifica “el traslado de los alumnos”, eufemismo que oculta la acción de expulsar a algún alumno la mayoría de las ocasiones por razones relacionadas con su “mala conducta”. La expulsión y la sanción aparecen como los únicos medios correctivos frente a la impotencia y desolación que vive el docente, de esta manera, la Ley deja de ser la condición que asegura la convivencia social con criterios de justicia y equidad para convertirse en herramienta de sanción: Dice una maestra:

“Lo más importante es la comunicación para tener el respeto a las reglas. En esta escuela estamos bien porque más que nada yo pienso que les hemos inculcado mucho lo de los valores y, seguido estamos hablando de los valores, como que se les va pegando un poquito de eso y luego también cuando hablamos de la, esa Ley de Ciudadano, o no sé cual... (se refiere a la ley cívica). Por ejemplo yo se los dije al principio de año, saben que jóvenes, está esta Ley, y ahora sí, si llegan a pelear fuera de la escuela se los van a llevar detenidos y sus papás van a pagar una multa para que puedan salir ustedes. Y no nada más a los que está peleando, sino a los que están ahí, participando, que se están divirtiendo, también a esos se los van a llevar, así que eviten de que pase esto, y no sé si sea cierto o no, pero yo les dije eso. Y como que sí, como que lo han pensado un poquito y todo eso.” (EMM 2).

En este contexto, la rebeldía de los jóvenes se convierte en un indicador de un futuro desolador para el estudiante a quien se vive como un futuro delincuente cuya violencia y peligrosidad debe ser atendida de inmediato:

“ [...]Para nosotros es importante hablar con los señores, con sus papás y mamás para hacerles conciencia de que los problemas de rebeldía que tienen sus hijos pueden aumentar y agravarse la situación... tratar de canalizarlos qué hay que hacer y pedirles que traigan algo escrito en qué instancias están llevando a este chiquito, yo les aclaré que sí los problemas se les están saliendo de la mano, que tuvieran mucho cuidado porque pueden llegar a un lugar muy serio; y que cuando eso ocurra se van a lamentar. Incluso, les pido que traigan por escrito a qué lugar pueden ellos llegar que se llama Tutelar de Menores porque son muy agresivos, entonces la agresión es violencia y la gente violenta se mete en problemas muy gruesos porque ‘primero hago y después pienso, después indago por qué le aventé una piedra, por qué lo piqué con un arma’, porque tenemos que estar conscientes que pueden llegar hasta allá pero puede ser demasiado tarde. Entonces la violencia es algo muy espantoso que ocurre en nuestra sociedad, por lo que es importante tratar de frenarla. Entonces, si esos señores papás con el respeto que me merecen no han podido, les han faltado agallas para controlarlos y se les han salido de las manos, pues ellos también son culpables.” (EMF3)

“Los papas cuando platico con ellos sí aceptan lo que les digo de sus hijos, pero quién sabe si ellos los escuchan, aunque parece que sí aceptan la clase de niño que cada uno de ellos tiene. Aceptan, por cierto aceptan, pero como que están así, como que “¿qué hago? Se me salió de control, si no me pongo listo, puede llegar mi hijo a un tutelar” y ahí lo tienen que tener tres años, tengo entendido, cuando él salga

ya tendrá casi los dieciocho años. Muchas veces, cuando esa gente se junta no da resultado, porque ya aprende lo de los otros y entonces hacen mafia y esas mafias son fuertes cuando salen, otra vez a la sociedad. Dizque rehabilitados pero salen peor. Vuelven a reincidir y, ahora sí, van al reclusorio.” (EMF3).

Es innegable que la violencia en las escuelas va en aumento y que el narcotráfico ha encontrado en ellas un mundo fácil de conquistar, con todas las consecuencias destructivas que ello supone. Los niños y jóvenes se enfrentan a un mundo en donde el orden simbólico, es decir las instituciones sociales fundamentales, está en un proceso de reconfiguración significativa que pone en cuestión el ordenamiento social que hasta ahora ha venido regulando la sociedad y que hace de la transgresión una acción cada vez más posible. Nuevas formas de construcción de la subjetividad que transitan del sujeto de la disciplina al sujeto que queda bajo el mandato de “ser él mismo”, dificultan la operación de los sistemas tradicionales de regulación social, condición que crea la sensación, al interior de la vida cotidiana, de un mundo cada vez menos estable y organizado y que contrapone con fuerza al mundo de los adultos con el mundo de los jóvenes. Dicen ellos:

“Yo creo que ahorita somos muy diferentes los jóvenes de los adultos, yo digo que ellos nos deberían de entender porque ellos cuando estaban a nuestra edad todo lo que hacían estaba bien, pero ahorita cuando lo hacemos nosotros todo está mal; entonces pues, si ellos ya pasaron por eso, por lo que estamos pasando nosotros, si ellos ya vivieron, nos deberían de dejar a nosotros”. (EJF 2)

Es frente a estos dos mundos, estas dos lógicas que marcan hoy un desencuentro, un malentendido que no hacen posible la construcción de la comunidad escolar con relación a determinadas nociones que atraviesan la formación cívica y ética. Por un lado está el maestro que alega la falta de respeto, la ausencia de límites y la rebeldía frente al acatamiento a la ley. Por el otro, el joven que describe una situación que parece tener un lugar de lectura distinto, un maestro intransigente que sólo exige trabajo, que no reconoce virtudes y que tiene estrategias de enseñanza que nada tienen que ver con el aprendizaje.

2. ALGUNAS REFLEXIONES DESDE LA TEORÍA PARA PENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE

Iniciemos nuestra reflexión teniendo como eje conductor el tema de este vínculo difícil de establecer entre el maestro y el alumno bajo la noción de respeto, límites y reglas, todo ello teniendo como referente la formación cívica y ética de un niño o joven cuyo entorno está articulado por las nociones de incertidumbre, sociedad del riesgo y virtualidad.

Hablar de respeto, de leyes, de límite, de deseo, de libertad implica entrar al campo de la ética. La ética remite en sus orígenes griegos a la búsqueda de una buena manera de ser, ethos quiere decir carácter. Es decir, cuando hablamos de la ética o de la formación ética hablamos, de alguna manera, de formar a la persona en la sabiduría para actuar, como dice Savater, para enseñar el arte del buen vivir. Hablamos entonces de hacer posible un acto de libertad en donde el sujeto pueda hacerse cargo, pueda vivirse con responsabilidad en su actuar cotidiano. Cuando hablamos de ética hablamos de normas, hablamos de un proceso de autorregulación que se sostiene sobre un deseable. De esta manera podríamos sostener que la ética, como ámbito que estudia la moral y determina qué es lo bueno y, desde este punto de vista, cómo se debe actuar, es la teoría o la ciencia del comportamiento moral. Adela Cortina sostiene que la

“filosofía, en su dimensión ética, desde el comienzo se fue ocupando de la forja del carácter (...). Forjar el carácter es siempre una apuesta, y no una apuesta a corto plazo, sino a medio y largo plazo; las leyes

pueden crearse e incumplirse, lo que realmente es una verdadera apuesta de futuro es la creación, la forja, de un buen carácter, de las personas, de las organizaciones y de los pueblos”

Cómo forjar ese carácter se preguntan los maestros si el estudiante ya no hace caso, si la violencia se va instalando poco a poco en la escuela y parece cada vez más difícil de desterrar; que hacer si las herramientas que tradicionalmente han venido usando no les ayuda a construir ese lazo social que reúne y concilia en torno a la ley y la convivencia social, lazo, vínculo que tiene como una condición previa para ser posible la idea de libertad.

Para Ricoeur la libertad es la fuente de la ética y sólo puede atestiguar en obras, por esta razón se requiere partir de la creencia de que puedo y que soy lo que puedo, que puedo lo que soy. A este acto se le ha identificado en el campo de la psicología con la autoestima o empoderamiento en el campo psicosocial, y como vimos en la descripción del programa de formación integral de cívica y ética para la escuela primaria, es una de las competencias centrales a formar. Dado su significado en la construcción de una ética y su condición de puente para la educación moral, conviene aquí hacer un alto en el camino y buscar comprender su raíz, su origen. Coincidimos con Adela Cortina cuando caracteriza al ciudadano como aquel que es su propio señor, el dueño de su propia vida, al que no le hacen la vida sino que hace su propia vida. El “yo puedo”, esta correlación entre la creencia y el acto, no es un evento discreto, singular, que se da en un momento determinado, sino que se define a través del curso de la existencia. Como punto de partida de una existencia ética, el ser humano habrá atestiguar para la libertad, como una cuestión de acto, en un apropiarse de su obra. La libertad es entonces un deber intrínseco a la condición humana y no un atributo otorgado por una ley exterior. Dice Ricoeur: *“Me permitiré llamar ética a este recorrido de efectuación, esta odisea de la libertad a través del mundo de las obras, esta puesta a prueba de poder-hacer en acciones efectivas que la testimonian”*. La existencia ética constituye entonces, en su primera expresión, un recorrido a lo largo de la vida que supone pasar de la creencia yo puedo a la historia real en donde ese yo puedo se atestigua. En donde se atestigua un deseo de hacer, que es la “la expresión, la marca y la señal de ese poder-hacer”.

Este primer punto de partida puede constituir así el principio de una ética, no así el de la moralidad que sólo aparece cuándo hablamos de la libertad del otro, cuando queremos que sea al igual que la mía y ahí sólo ahí, es que se entra en el campo de una obligación moral y por lo tanto de una ley y de la ciudadanía propiamente dicha. Si reconocemos con Cortina que se es ciudadano con sus iguales, en el seno de la comunidad política, que el “ciudadano es alguien que es con otros, y esos otros son sus iguales en el seno de la ciudad, y la ciudad hay que hacerla conjuntamente”, podemos hablar que hemos entrado al campo de la formación ético-cívica.

Este atestiguar en el hacer es una necesidad del maestro y del estudiante. A lo largo de los textos que hemos compartido con ustedes, podemos identificar por ambas partes un deseo de existir con conciencia de sus actos. El maestro se vive impotente, abandonado, sin herramientas para enfrentar la tarea formativa que debe acometer y hace uso por ello, de elementos externos a él, que lo alienan y lo descolocan de su lugar docente. En el mismo tenor se vive el estudiante, incomprendido, sujeto a un conjunto de acciones injustas, tediosas y poco formativas que van descolocando a la escuela como espacio natural de aprendizaje. Ambos requieren de poder ocupar ese lugar, el docente con la posibilidad de ejercer su rol, invocando el deseo de aprender y poniendo al mismo tiempo los límites necesarios para que el estudiante pueda inventar su diferencia, sin perder el sentido de su inscripción en un mundo social, en un mundo de convivencia social, lo que creará las condiciones necesarias para que pueda construir el “yo-puedo” y su puesta en acto como sujeto en formación.

Para lograr esto se requiere como hemos dicho, una obligación moral que descansa en el "que tu libertad sea" ¿Cómo es que entra esa otra libertad, la del otro, frente a la mía? Al parecer esta interrogante es la que obtura cada vez más el vínculo maestro-alumno, cada uno, desde el lugar que ocupa en una estructura jerárquica definida por el orden simbólico prevaleciente, se vive como poco factible en tanto algo de lo mío se debe perder por la posibilidad de la libertad del otro, es decir que algo mío como docente se pierde frente al grito de rebeldía del joven o bien que algo del derecho de existencia del joven se pierde a la autoridad del maestro.

Cómo hacer posible para todos el reconocimiento de la libertad en segunda persona, que no es otra cosa que decir que es el reconocimiento de la libertad de todos y cada uno de los seres humanos, lo que pone en juego una negatividad que procede de la oposición de una libertad a otra, del enfrentamiento entre muchas esferas de acción, lo que conlleva al conflicto. La mediación de este conflicto se hace posible mediante la presencia de un tercero, de lo que no es ni yo, ni tú, de un neutro, de una no-persona que tercie entre esas dos libertades, libertades que en su realización han hecho lecciones, preferencias y apostado a determinados valores, es decir que la libertad del sujeto se realiza en una situación que no es éticamente neutra. *"Dicho de otra manera, no puede haber historia de la libertad ni de las libertades sin la mediación de un término neutro, dotado de una inercia propia, brevemente de una libertad- me atrevo a decir - en tercera persona, que es más bien la no-persona entre las personas,"* que no puede ser nadie más que la institución expresada en valor, norma y ley que está en constante proceso de revisión. La libertad no está fuera del entramado social en la que el sujeto está inscrito y, es ahí, en donde habrá de indagar en torno a aquello que garantiza un lugar de certeza del sujeto, de pertenencia, de identidad, la de aquello que lo sostiene, así como del horizonte de las posibilidades. Pero sobre todo poder preguntarse en torno a aquello que sólo puede calificarse como intolerable, como inhumano y que tradicionalmente se ve como lo opuesto al llamado bien común. ¿Cuál es ese valor, esa norma, esa ley que opera como tercero entre dos libertades, en la vida escolar? Los datos obtenidos nos permiten identificar una cierto desvanecimiento de esa entidad, de tal manera que la construcción de una vida cívica y ética se ve debilitada por ese vacío que lleva a poner en juego la vivencia de una confrontación de poder entre dos deseos, entre dos preocupaciones, entre dos libertades no encuentran mediación alguna en el campo de la ley y en donde aparece la decisión "arbitraria y discrecional" de la "autoridad" de la escuela, soportada por el "equipo de vigilancia".

No es una tarea fácil atender a la puesta en juego de esa libertad en tercera persona en tanto que es un proceso en construcción, en donde no tenemos claramente delineada su forma aún cuando el fin está claramente delimitado. ¿Qué hace colectividad, qué da lugar de identidad, qué es lo que nos permite vivir juntos a pesar de nuestras diferencias, a pesar de la agresividad que deviene del encuentro con la alteridad. Qué le pone límite a al deseo particular que impide el advenimiento de la libertad de todos?. Cómo se construyen los vínculos sociales con nosotros mismos y con los otros? Estas interrogantes ponen en la mesa los binomios deseo y ley, fuerza y derecho, eros y tánatos. ¿Cómo pensar en una ética en una sociedad desilusionada que se aferra a los fundamentalismos, a la magia, al narcisismo, al nihilismo para poder sostenerse en un lugar de certeza frente a la angustia que genera el no lugar, producido por la incertidumbre que acompaña a la llamada sociedad posmoderna, pero que no puede dejar de reconocer como punto de encuentro el "bien común"?

¿Cómo entender ese "bien común"? Podemos encontrar un camino posible siguiendo a Ricoeur, para quien la ausencia de consenso sobre lo que constituye verdaderamente y absolutamente el Bien, hace que la significación ligada al predicado "bueno" se encuentre ligado al tema de la justicia. En este

sentido, el predicado justo aparece al mismo tiempo del lado de lo bueno y del lado de lo legal, lo que articula el campo de la justicia en relación a la práctica social. De esta manera, la justicia se define por el equilibrio frágil que se establece entre un exceso y un defecto, un mucho y un no suficiente, lo que hace considerarla como una “medianidad”, un término medio entre dos extremos, una igualdad deseada y que supone la noción de equidad, que reina a medio camino del exceso del tomar mucho, del querer tener siempre más —la famosa *pleonexia*, el vicio de avidez o de envidia— y el defecto de no contribuir lo suficientemente a las obligaciones de la ciudad.

Si podemos asumir que un eje conductor en la puesta en acción de estrategias diversas en la formación cívica y ética descansa en este conjunto de nociones: Libertad, Ley, Bien Común, Justicia y Equidad, nos queda como reto construir de manera colectiva, esa libertad de una no persona entre las personas, que permitirá crear las condiciones para lograr del espacio escolar un campo posible para la formación propuesta tenga condiciones de posibilidad. Es esta una tarea que nos compromete a todos en la comprensión de lo cívico-ético para que sea ella la que oriente y de sentido al conjunto de herramientas específicas, de carácter técnico-pedagógico y vivencial que el maestro requiere para crear condiciones formativas pertinentes y significativas para este propósito. Pero al mismo tiempo, habrá que reconocer que en ello está implicado también que pueda ocupar de buena manera el rol asignado, un docente que puede convocar el deseo de aprender y que domina sus contenidos. Estas cuestiones todas ellas juntas irán caracterizando el perfil del docente en el contexto actual, hablamos finalmente de la construcción de una nueva identidad docente.



UNA APROXIMACIÓN A LA COMPRENSIÓN DE LA CONCIENCIA MORAL DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA A TRAVÉS DE UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Patricia Carbajal Padilla

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art9.pdf>



En los últimos veinte años, el tema de la educación en valores ha tomado relevancia tanto en México como en diversos países del mundo. Aunque el proceso educativo en sí mismo es ampliamente reconocido como un asunto esencialmente moral, existe la percepción, tanto en los docentes como en los sectores administrativos, de que la educación en valores se logra a través de la implementación de propuestas didácticas o curriculares diseñadas específicamente con ese propósito. Esta percepción ha dejado de lado la relevancia que tiene la práctica docente como una de las fuentes más importantes para propiciar en los alumnos, la formación en valores.

En este contexto, el promover la sensibilización de los maestros acerca de las dimensiones morales de su práctica cotidiana como oportunidades para la formación valoral de los alumnos, se presenta como un tema fundamental estrechamente vinculado al concepto de la eficacia escolar, ya que no se puede hablar de ella sin hacer referencia tanto al desarrollo integral de los agentes educativos, como a la equidad y a la calidad de la educación (Murillo, 2005). A su vez, no es posible hablar de desarrollo, calidad y equidad desligado de la formación valoral de los docentes (Schmelkes, 1998b). En este sentido, Guevara afirma: "la calidad educativa no se agota en el aprendizaje de contenidos ni en la búsqueda de su relevancia. La educación abarca necesariamente la formación en valores" (1992:25).

1. ANTECEDENTES Y PROPÓSITOS DEL ESTUDIO

A partir de los resultados obtenidos en una investigación previa realizada por un equipo de académicas de la Universidad Iberoamericana León, enfocada hacia el análisis valoral de la práctica docente (Fierro y Carbajal, 2003),¹ se desarrolló una propuesta de formación para docentes en servicio a través del curso llamado "Análisis de la práctica docente desde los valores." Este curso ha sido impartido durante varios años, en diferentes contextos, con el propósito de promover la reflexión crítica de maestros y maestras acerca de su práctica cotidiana en relación con su comportamiento normativo, afectivo y pedagógico.² Es decir, se invita a los docentes a analizar las normas que rigen la convivencia cotidiana en la escuela, el modo a través del cual el maestro/a demanda su cumplimiento, el trato que los docentes otorgan a los alumnos, así como la manera de presentar y abordar los contenidos académicos. Estos aspectos de la práctica docente son considerados como elementos fundamentales en el proceso educativo de los alumnos, ya que transmiten y privilegian cierto tipo de valores a la vez que generan o limitan las oportunidades para el desarrollo moral de los estudiantes (Fierro y Carbajal, 2003).

El diálogo establecido con los docentes a partir de estos cursos fue poniendo de manifiesto las diferentes percepciones que éstos tienen sobre sus acciones cotidianas en el contexto del aula y de la escuela, evidenciando tal como menciona Campbell (2003), que algunos maestros están más conscientes que otros sobre su responsabilidad moral frente a los alumnos. Por lo tanto, el interés por conocer y

¹ Esta investigación se llevó a cabo en los años 1999-2001 financiada por la Universidad Iberoamericana, León. El estudio se desarrolló en dos escuelas, medio urbano y urbano marginal, durante un ciclo escolar y medio en una ciudad del estado de Guanajuato. Se observaron 26 docentes, de todos los grados, focalizando a 6 de ellos (25-30 observaciones en promedio), y no focalizando a los 20 restantes (3-5 observaciones). El tiempo promedio de observación fue de 45 min. considerando distintos escenarios (entradas, salidas, recreos, honores, ceremonias, festivos), aunque privilegiando el aula, espacio al que se destinaron 182 de las 206 observaciones realizadas. Se llevaron a cabo entrevistas a profundidad con los docentes focalizados. La investigación que abordo en este artículo puede considerarse como una extensión de esta investigación previa.

² Este curso se ha impartido durante los últimos cinco años a través de una maestría auspiciada por la Universidad Iberoamericana León dirigida a docentes de educación básica en servicio, así como en diversos diplomados y escuelas.

comprender las posibles interpretaciones y significados que los profesores otorgan a los contenidos del curso “Análisis de la práctica docente desde los valores,” así como sus posibles repercusiones en su práctica docente a partir de dichas interpretaciones, fueron los motores que impulsaron a realizar una investigación con los maestros y maestras de una escuela primaria pública.

Así, el propósito del presente estudio es contribuir a una mejor comprensión de la conciencia moral de los maestros con respecto a su práctica cotidiana, a través del análisis de su comportamiento normativo, afectivo y pedagógico, resaltando las diferentes interpretaciones que los maestros otorgan a estas prácticas, así como los cambios que deciden incorporar o evadir, tal como Hargreaves plantea:

Si comprendemos los deseos de cambio y de conservación de los profesores, así como las condiciones que fortalecen o debilitan esos deseos, conseguiremos una valiosa perspectiva desde las raíces de la profesión, de quienes trabajan en la primera línea de nuestras aulas, respecto a cómo puede efectuarse más eficazmente el cambio, así como sobre qué debemos cambiar y qué debemos conservar. Acercarse de ese modo a los profesores no significa apoyar y celebrar todo lo que piensen, digan y hagan, aunque sí supone tomar muy en serio sus percepciones y perspectivas (1996: 39).

Puesto que las investigaciones en esta línea son escasas en nuestro país (Piña, Furlán y Sañudo, 2003),³ este trabajo pretende contribuir a la discusión sobre el tema con el objeto de lograr una mayor eficacia en el diseño de propuestas de formación docente que busquen la transformación de las prácticas cotidianas desde una perspectiva valoral.⁴

2. TRES CONCEPTOS DE REFERENCIA

En los siguientes párrafos se presentan brevemente tres conceptos que servirán como marco de referencia para esta discusión. En primer término se aborda el concepto de formación valoral, en segundo se señalan tres vías hacia el análisis de la práctica docente desde los valores, y por último se discute de manera muy puntual el concepto de conciencia moral de los docentes.

2.1. Formación valoral

La educación es un asunto esencialmente moral porque conlleva implícitos en su naturaleza dos aspectos fundamentales: los fines de la educación y las relaciones humanas que se establecen durante el proceso educativo. Los fines de la educación responden de manera general a dos preguntas básicas: ¿Qué tipo de ser humano queremos formar? y ¿qué tipo de sociedad deseamos construir? (Delval, 2004; Romia, 1991). Las respuestas que demos a esas preguntas implican el reconocimiento de los valores que deberán orientar el proceso educativo.

³ En este sentido, cabe destacar los diversos estudios sobre los dispositivos de formación ética del profesorado de educación básica presentados en Yurén, Navia y Saeger (2005).

⁴ Limitaciones del estudio: Este estudio presenta principalmente tres limitaciones. En primer lugar, no evaluó la efectividad del curso “Análisis de la práctica docente desde los valores,” sino que me concreto a analizar las interpretaciones y modificaciones que los docentes realizaron en su práctica docente después de haber tomado dicho curso. En segundo lugar, aunque la mayoría de los maestros que participaron en el estudio declaró haber ampliado su perspectiva moral sobre algunos aspectos de su práctica, hay poca evidencia de cómo se desarrolló tal proceso, dado que no pude establecer relaciones causales entre las creencias previas de los maestros participantes y la manera en que estas se modificaron como resultado del curso. La tercera limitación es que no se obtuvieron correlaciones entre el nivel de escolaridad (Torres, 2005) o edad (Fullan y Hargreaves, 1996; Torres, 2005) de los maestros/as y su grado de conciencia moral, por lo que convendría que futuros estudios en este campo tomaran estos aspectos en consideración.

Por otro lado, este proceso educativo implica, en sí mismo, una compleja red de relaciones humanas, las cuales están reguladas implícita o explícitamente por normas y expectativas sociales basadas en lo que se considera como lo “bueno” o “lo correcto.” La manera en que estas interacciones se concretan en prácticas cotidianas constituyen e imprimen un carácter particular a lo que se conoce como clima escolar, ethos escolar o currículum oculto, los cuales tienen una importante influencia en el proceso de formación moral de los alumnos (Jackson, Boostrom y Hansen, 1993; Kohlberg, 1992; Nucci, 2001; Power, Higgings y Kohlberg, 1989; Puig 2003; Schmelkes 1998a). En este contexto, la práctica docente emerge como un elemento medular en este proceso de formación, ya que la manera en que los docentes establecen y dan seguimiento a las normas, la forma en que conducen los procesos de enseñanza, así como el trato cotidiano que otorgan a los alumnos facilitan u obstaculizan el desarrollo moral de los alumnos (Fierro y Carbajal 2003).

Por formación valoral se entiende los procesos pedagógicos implícitos y explícitos a través de los cuales los docentes generan oportunidades para que los alumnos amplíen su perspectiva socio-moral. Este desarrollo implica distintas etapas en el sujeto que van desde la adquisición de ciertos patrones de conducta considerados como social y culturalmente deseables, hasta la construcción autónoma del propio esquema de valores basado en principios éticos universales, situación que implica una constante reflexión crítica en diálogo con los otros.⁵

Si la práctica docente está en el centro de la formación valoral de los alumnos, es necesario hacer visible los mecanismos a través de los cuales los maestros pueden apoyar la formación de sus estudiantes. Para este propósito Fierro y Carbajal (2003) proponen tres vías para el análisis de la práctica docente: el comportamiento normativo, el comportamiento afectivo y el comportamiento pedagógico. El hacer explícitos estos tres aspectos tiene repercusiones significativas no sólo desde la perspectiva de la formación moral, sino también desde la óptica de la eficacia escolar ya que, de acuerdo con Schmelkes (1998b: 46), en la medida en que la formación valoral se mantenga “oculta”, difícilmente podrá ser sujeta a evaluación y los procesos de formación docente en este ámbito corren el riesgo de proceder por medios inadecuados e inefectivos.

2.2. Tres vías para el análisis de la práctica docente desde los valores

Las tres vías o senderos de análisis que se presentarán a continuación son, como se ha mencionado con anterioridad, el fundamento del curso “Análisis de la práctica docente desde los valores.” Estas tres vías son: el comportamiento normativo, el afectivo y el pedagógico del docente.

El comportamiento normativo del docente se define como “el conjunto de parámetros que el maestro establece para regular las conductas de los alumnos en el ámbito del aula y de la escuela” (Fierro y Carbajal, 2003). A partir del análisis del contenido de las normas que rigen la vida escolar, las autoras hacen una distinción entre las normas que aluden a convenciones escolares, es decir, aquellas normas que tienen vigencia únicamente en el contexto escolar, de aquellas que aluden a principios éticos universales. Asimismo, se analizó la consistencia que tienen los docentes en la aplicación y seguimiento

⁵ Cuando hablamos de principios éticos universales nos referimos lo que Heller llama valores abstractos, es decir, aquellos valores que trascienden un contexto social o cultural específico y que “se mueven objetivamente en la dirección del desarrollo moral del género humano” (Heller, 1991 p. 137), tales como la libertad, la justicia, la equidad, el respeto a la dignidad del ser humano, entre otros.

de las normas, situación que facilita u obstaculiza la interiorización de las mismas por parte de los alumnos.

El comportamiento afectivo del docente se refiere a la forma en que el maestro se relaciona con el alumno desde su posición de autoridad. Este comportamiento representa los valores practicados por los maestros, los cuales se reflejan en el trato que otorgan al alumnado. Dos elementos se desprenden de esta vía de análisis: los vehículos de las normas y las expresiones afectivas. Por vehículos, Fierro y Carbajal entienden "el medio a través del cual el docente presenta o señala una norma" (2003: 116). Asimismo, de acuerdo con estas autoras, las expresiones afectivas son las manifestaciones "de atención o desatención hacia la persona, las necesidades, demandas y problemas de desempeño de los alumnos" (2003: 116).

Por último, el comportamiento pedagógico del docente se refiere a la manera en que el maestro conduce los procesos de enseñanza. En esta categoría Fierro y Carbajal (2003) clasificaron las actividades académicas en dos grandes rubros: a) en actividades básicas tales como copiar textos, memorizar, responder cuestionarios, hacer planas, entre otras, y b) las secuencias de reflexión, es decir, aquellas ocasiones en que el docente invita a los alumnos a analizar, sintetizar o deducir consecuencias sobre un tema curricular o sobre una situación de la vida cotidiana.

Fierro y Carbajal (2003) plantean que las diversas maneras en las que los maestros desempeñan sus prácticas normativas, afectivas y pedagógicas pueden tanto facilitar como inhibir el desarrollo moral de los alumnos. En este sentido, los hallazgos de esta investigación resultan un tanto preocupantes. Veamos:

Los resultados obtenidos muestran una práctica docente altamente autoritaria en la que las normas del aula están centradas en la figura del maestro. Los docentes deciden las normas y las aplican de manera arbitraria e inconsistente según su estado de ánimo, la hora del día, el alumno que comete la falta o el tipo de actividad en que se desarrolla. Esta situación no sólo inhibe el desarrollo moral de los alumnos, sino también actúa en detrimento de la formación para la democracia y la ciudadanía (Bickmore, 2004; Conde, 1998; Barba 2007; Kohlberg, 1992; Nucci, 2001; Power, Higgings y Kohlberg, 1989; Schmelkes, 1997, 1998a).

Asimismo, se identificó que el contenido de las normas está básicamente centrado en convenciones escolares tales como cumplir con el uniforme escolar o pedir permiso para ir al baño, mientras que las normas que hacen referencia explícita a principios éticos están prácticamente ausentes. En este contexto, se espera que los alumnos permanezcan sentados y callados mientras trabajan, de lo contrario, los maestros los corrigen empleando diferentes vehículos. Uno de cada tres maestros corrige a los alumnos de manera ruda e inconsistente y sólo el 5% de los docentes acostumbra dar explicaciones sobre el sentido de la normas, invita a los alumnos a ponerse en el lugar de los demás o los corrige de una manera afectuosa (Fierro y Carbajal, 2003: 142). Cabe señalar que desde una perspectiva moral, es importante tomar en consideración que el énfasis que los maestros ponen en mantener orden en el aula sin dar ninguna explicación o imponiendo su fuerza como autoridades de manera ofensiva, lejos de apoyar el desarrollo moral de los alumnos, refuerza la heteronomía, ya que fortalece la percepción de que las normas siguen siendo un asunto ligado a la autoridad y no al bien común (Strike, 1995; Nucci, 2001; Latapí, 1999).

También se hizo evidente que los docentes privilegian las actividades académicas básicas, ofreciendo a los alumnos escasas oportunidades para reflexionar sobre contenidos curriculares o situaciones

cotidianas.⁶ Este asunto tiene consecuencias significativas ya que al enfocarse hacia las actividades mecánicas y relegar la reflexión, los maestros limitan también la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico de sus alumnos, un elemento esencial en el proceso de formación moral (Beyer, 1997; Boyd y Bodgan, 1984; Boyd, 2004; Campbell, 2003; Kohlberg, 1992; Nucci, 2001). Algunos autores van más allá al resaltar las consecuencias que los alumnos pueden sufrir al estar en un ambiente de continua privación intelectual. Campbell señala: "Los maestros pueden también causar daño intelectual de diversas maneras. Estas incluyen la deficiencia en la preparación e implementación del currículo, las prácticas de evaluación injustas, así como la falta de consideración hacia los requerimientos de los alumnos" (2000: 210). En este sentido, un aspecto a destacar es que cada vez que los docentes ofrecían a los alumnos alguna secuencia de reflexión, éstos se sentaban, se callaban y ponían atención (Fierro y Carbajal, 2003), situación que muestra que cuando los alumnos se sienten involucrados e interesados dejan de transgredir la normatividad escolar.

La práctica docente puede, en consecuencia, considerarse como la columna vertebral de la formación valoral, de donde emanan las experiencias morales cotidianas que son ofrecidas a los alumnos en el contexto escolar. En este sentido, la formación de los docentes es esencial para que desarrollen una mirada crítica y reflexiva que amplíe su conciencia moral sobre la importancia y las implicaciones de su práctica cotidiana en la formación moral de los alumnos.

2.3. Conciencia moral de los docentes

Se han llevado a cabo diversos estudios empíricos con la finalidad de abordar el tema de la conciencia de los maestros sobre su papel como agentes morales. Entre estos estudios, se han identificado dos orientaciones. Para algunos autores, la mayoría de los maestros están muy poco conscientes de las implicaciones morales que conlleva su práctica docente y consideran que su papel como agentes morales es el resultado del tipo de persona que cada uno es, independientemente de las responsabilidades que su profesión implica (Hansen, 1993; Jackson, Boostrom y Hansen, 2003; McCadden, 1998). Colnerud está de acuerdo con esta postura y declara que, tras analizar la investigación empírica realizada sobre las dimensiones morales de la práctica docente, ha llegado a la conclusión de que "los maestros no están conscientes del impacto moral de sus actos" (1997:628).

Utilizando dichos estudios previos como plataforma, pero desde una perspectiva diferente, otros autores argumentan que la investigación empírica que han realizado en este campo muestra que algunos maestros están profundamente conscientes de las dimensiones morales de su práctica, dado que pueden fácilmente justificar en términos morales o éticos el sentido o propósito de sus acciones (Buzzelli y Johnston, 2002; Campbell, 2003).⁷ El presente estudio se ubica en esta segunda corriente.

La conciencia moral de los docentes se define como la habilidad que tienen para "reconocer las dimensiones morales de su trabajo" (Campbell 2003:37). Este reconocimiento implica la capacidad para

⁶ En un análisis global de las observaciones, Fierro y Carbajal encontraron que cinco por ciento del total del tiempo invertido en las observaciones se destinaron a la reflexión. El noventa y cinco por ciento restante se empleó en tareas académicas básicas o en actividades rutinarias (2003: 206)

⁷ Si bien estos autores no hacen referencia al proceso de formación seguido por los docentes que tienen un alto nivel de conciencia moral, los investigadores de ambas corrientes coinciden en destacar la importancia de generar espacios de formación y reflexión ética, tanto en futuros maestros como en profesores en servicio, con el propósito de promover el desarrollo de su conciencia moral en relación al importante papel que desempeñan en la formación valoral de niños y jóvenes.

identificar las diferentes facetas de su práctica docente como acciones cargadas de significado moral y que involucran sus responsabilidades como profesionales. En este sentido, la conciencia moral de los maestros está vinculada a su agencia moral.

La agencia moral está esencialmente ligada a la forma en que los maestros se relacionan con los alumnos y las lecciones morales que les brindan a través de los eventos formales e informales de la vida escolar. En otras palabras, la agencia moral es la manifestación de los principios éticos del maestro (Buzzelli y Johnston, 2002; Campbell, 2003). En este sentido, la conciencia moral del docente y su agencia moral se consideran como elementos interdependientes. La conciencia moral informa a la agencia moral, al mismo tiempo que la agencia moral puede ser evaluada por la conciencia moral. Así, se establece un ciclo de retroalimentación que permite asumir que mientras más conscientes sean los maestros de sus responsabilidades morales como profesionales y de las oportunidades que tienen para facilitar la formación moral de sus alumnos, más reflexionarán acerca de su rol como agentes morales.

Por tanto, el desarrollo de la conciencia moral de los maestros se vuelve un paso indispensable hacia una agencia moral más reflexiva, lo que no sólo implica comprender las dimensiones morales de la práctica docente, sino también actuar en consecuencia bajo la guía de ciertos principios éticos. Este proceso de reflexión debe ser estimulado (Buzzelli y Johnston, 2002) para que se convierta en "la plataforma que impulse un sentido de profesionalismo renovado en los docentes" (Campbell, 2003:27), lo que esencialmente conlleva cambios en la percepción de los maestros sobre su rol y las responsabilidades profesionales que éste conlleva.

De acuerdo con Fullan y Hargreaves (1996), estas transformaciones a la práctica docente no constituyen expectativas aisladas, sino que se insertan en el contexto actual en donde la exigencia por una mayor profesionalización de los maestros se ha convertido en un reclamo social. Por consecuencia, se considera a los docentes responsables ya no sólo de hacer accesibles los contenidos académicos a los alumnos, sino también "del adecuado y apropiado desarrollo moral de sus estudiantes" (Fenstermacher, 1990:135).

En este contexto, surge la necesidad de profundizar en la comprensión de la conciencia moral de los docentes, ya que sin este acercamiento difícilmente podremos lograr desarrollar estrategias de formación más eficaces para que los maestros amplíen los horizontes morales sobre su práctica cotidiana.

3. METODOLOGÍA

Este proyecto de investigación es un estudio cualitativo basado en un enfoque etnográfico interpretativo, en el cual la inquietud esencial reside en recuperar las experiencias subjetivas y las múltiples perspectivas de los docentes (Woods, 1991) para que "en el sentido amplio del término, podamos conversar con ellos" (Geertz, 1973:24). El propósito de esta búsqueda es, por tanto, el contribuir a una mejor comprensión de las diferencias que presentan los docentes en cuanto a la interpretación e integración de conceptos morales a su práctica, resaltando la complejidad inherente a este proceso.⁸

⁸ Esta investigación formó parte de un estudio financiado por el Programa Escuelas de Calidad de la Secretaría de Educación Pública y por la Universidad Iberoamericana-León llamado "Propuesta de Formación en Valores desde la Práctica Docente." El estudio estuvo coordinado por Patricia Carbajal. Regina Martínez-Parente y Victoria Vidargas colaboraron en la recolección de datos y Cecilia Fierro en la revisión final del informe. El análisis presentado en este artículo es responsabilidad de la autora.

La investigación se realizó en una escuela primaria pública de organización completa ubicada en una colonia marginal de una ciudad media de la República Mexicana.⁹ La muestra estuvo constituida por trece docentes del primero al sexto grados.

El curso de formación se llevó a cabo en un Taller General de Actualización, así como en las sesiones mensuales del órgano colegiado durante el año académico de agosto 2004 a junio 2005, haciendo un total de 30 horas. El registro de datos se basó en tres estrategias principales: registro de las sesiones del curso, observaciones de los maestros/as en sus aulas y entrevistas semi-estructuradas con cada participante.

Todas las sesiones del curso fueron grabadas, se realizaron cuatro observaciones a cada docente durante un período de una hora y media a dos horas. Finalmente se realizó una entrevista semi-estructurada a cada maestro y maestra participante, así como a la directora de la escuela. Se utilizaron pseudónimos para garantizar el anonimato tanto de docentes como de alumnos.

4. DEL CURSO A LA PRÁCTICA. DISTINTOS NIVELES DE CONCIENCIA MORAL EN LOS DOCENTES

El análisis de las observaciones en aula, las entrevistas y las transcripciones de las sesiones del curso "Análisis de la práctica docente desde los valores" arrojaron información en manera diferenciada. Aunque los datos obtenidos en los registros del curso corroboraron ciertos hechos y proporcionaron claridad sobre algunas situaciones específicas, la información obtenida a partir, tanto de los registros de observación como de las entrevistas, fue crucial para desarrollar un entendimiento más profundo de los niveles de conciencia moral de los maestros.

Por lo tanto, estas dos últimas estrategias de recolección de datos se convirtieron en los pilares de la investigación, mientras que los datos obtenidos en las sesiones del curso se volvieron una herramienta complementaria. De esta forma, las interpretaciones que los maestros hicieron sobre los procesos que experimentaron en el curso "Análisis de la práctica docente desde los valores" ayudaron a identificar los elementos que decidieron adoptar, resistir o evadir (Hargreaves, 1996). También ilustraron el sentido de sus acciones (Fullan y Hargreaves, 1996; Hargreaves, 1996) al decidir implementar o evitar cambios en su práctica desde una perspectiva moral.

De manera general en lo que respecta al curso, todos los docentes declararon que nunca antes habían tomado un curso de formación en valores, lo que muestra que a pesar de que en las últimas décadas el tema ha cobrado especial relevancia, lejos está todavía de ser una prioridad en los procesos de formación docente. En relación a los contenidos, los más relevantes y significativos fueron los referidos al comportamiento afectivo del docente, es decir, los vehículos de las normas así como las expresiones afectivas de los docentes. En contraste, el comportamiento normativo y el pedagógico quedaron en segundo término. Este interés se explica por la profunda preocupación que la gran mayoría de los maestros expresó en torno a la relación que establecen con sus alumnos, especialmente con respecto a la manera de ejercer la disciplina.

⁹ La escuela está situada en la periferia de la ciudad, en una colonia popular. Tiene 17 años de fundada y cuenta con 16 grupos de aproximadamente 45 alumnos por cada uno (tres grupos de 1° a 4° grado y dos grupos de 5° y 6° grado). La gran mayoría de los padres de familia son obreros y las madres que trabajan, se emplean como obreras o como empleadas domésticas.

En este contexto, las creencias de los maestros y sus interpretaciones sobre el contenido del curso, al intentar incorporar cambios en su práctica docente, se convirtieron en una valiosa fuente de análisis. Se hizo evidente que tanto la facilidad de los docentes para lograr hacer modificaciones, como los propósitos que guiaban sus acciones, variaban en función del grado de conciencia moral alcanzado. Por tanto, el análisis de los diferentes grados de conciencia moral de los profesores se desarrolló tomando como referencia los siguientes criterios: a) la manera en que los maestros se relacionaban con sus alumnos, b) la disposición que mostraban para realizar cambios en su práctica y el éxito que experimentaban al implementarlos y c) el significado y el sentido que le daban a sus decisiones y acciones.

Con base en lo anterior, se identificaron tres niveles de conciencia moral a los que se denominó: "Conciencia moral comprensiva," "Conciencia moral en transición" y "Conciencia moral refractaria." En los siguientes párrafos se presentará de manera breve algunos ejemplos de docentes que corresponden a cada uno de estos grupos.

4.1. Conciencia moral comprensiva

Este primer grupo está formado por aquellos maestros que muestran un alto grado de conciencia moral en su práctica docente y que tienen una comprensión incluyente de las dimensiones de su rol como educadores, lo que resulta evidente en su agencia moral.

Dos, de los trece docentes, fueron ubicadas en este grupo: Josefina y Marisol. Estas maestras comparten características similares en su práctica. El primer rasgo en común aparece en su comportamiento normativo. Ambas tienden a establecer las normas del aula de una manera clara y consistente, pero tomando en consideración situaciones específicas para dar a los alumnos lo que ellas consideran como un trato equitativo. Su comportamiento afectivo tiene sólidos cimientos basados en el respeto a los alumnos. Utilizan vehículos que explican el sentido de la norma, que promueven la toma de rol y/o que señalan la falta de manera respetuosa, así como expresiones afectivas que atienden las necesidades de los alumnos. En sus prácticas pedagógicas, estas maestras establecen actividades rutinarias que suelen mantener a los alumnos interesados y que les permiten predecir lo que se espera de ellos.

Ambas docentes muestran un alto nivel de congruencia entre lo declarado y lo observado. Tienen un buen manejo de grupo y, de manera general, no manifiestan graves problemas de disciplina en sus salones de clase. Sin embargo, se mantienen atentas a mejorar su práctica y a revisar su actuación frente a sus alumnos cuando así se requiere. Veamos el ejemplo de Josefina.

Josefina: "Ninguno de mis alumnos sufrirá lo que yo sufrí."

Josefina es una maestra de 34 años de edad. Cuenta con el grado de licenciatura por la Universidad Pedagógica Nacional. Tiene trece años de experiencia docente y ha trabajado en esta escuela los últimos seis. Se caracteriza por ser una maestra alegre, cariñosa y dedicada y, aunque tiene un grupo de 48 niños, siempre trata de permanecer receptiva a lo que sus alumnos necesitan.

Para facilitar el proceso de aprendizaje del alumnado, Josefina ha establecido una rutina básica en la que alterna 45 minutos de trabajo por 10 ó 15 de relajamiento, durante los cuales suele invitar a los niños a salir al patio de recreo para jugar con ellos. Su rutina consiste básicamente en introducir un contenido académico recuperando las experiencias de los alumnos sobre el tema en cuestión, lo cual en su opinión "los hace sentir importantes." Enseguida cuenta a los alumnos una historia haciendo hincapié en el contenido, hace preguntas reflexivas sobre el tema y prosigue a escribir en el pizarrón los ejercicios que los alumnos harán en el cuaderno. Posteriormente, pasa fila por fila a revisar el trabajo de cada uno de

los niños. En esta etapa, los alumnos se empiezan a mostrar inquietos, por lo que la maestra hace preguntas como las siguientes: "Veo a mi grupo cansado, ¿qué prefieren, terminar el trabajo ahora o salir a jugar y terminarlo de tarea?" Los alumnos discuten por unos minutos y toman una decisión. Finalmente, como cierre de cualquier actividad, los invita a jugar para que descansen.

Según Josefina, la rutina que establece facilita el aprendizaje de los alumnos porque se involucran e interesan en la actividad. Comenta que ha aplicado esta metodología por un tiempo prolongado y considera que ha funcionado adecuadamente con grupos tan numerosos principalmente porque combina dos aspectos importantes: el rigor y el respeto por la dignidad de sus alumnos; al respecto, explica:

"Rigor para mí significa orden y al mismo tiempo respeto hacia la dignidad de los niños. Si no hay orden en las actividades y en el salón, los alumnos no aprenden. Tengo que ser firme, pero amable al mismo tiempo, ¿sí me entiendes? El rigor tiene que ser balanceado, debe de ayudar a los alumnos a crecer sin dañarlos, sin hacerlos sentir que no valen, que no pueden. En mi experiencia he confirmado que la manera en que tratas al niño determina su aprendizaje. Si los alumnos se sienten cómodos en un ambiente disciplinado y alegre, aprenderán mejor." (PC/JO)

Josefina menciona dos tensiones que los maestros enfrentan con frecuencia: la primera se refiere a la necesidad de controlar al grupo, en contraposición al deseo de establecer una enseñanza más abierta y participativa (Feinman-Nemser y Floden, 1986); la segunda, hace mención a la disposición de otorgar un trato amable a los alumnos, frente al requerimiento de establecer el orden y la disciplina necesarios para facilitar el aprendizaje (Campbell, 2003). Josefina sintetiza estas dos tensiones en el término "rigor." Cómo alcanzar el "rigor" de una manera equilibrada, es una de sus principales preocupaciones, ya que requiere de un balance adecuado entre el respeto a la dignidad de los alumnos y la creación de lo que ella considera un ambiente propicio para el aprendizaje. Como veremos más adelante, la manera en que los docentes enfrentan y resuelven estas tensiones varía en relación al nivel de conciencia moral.

Josefina considera los referentes valorales de trato respetuoso, equitativo y considerado que ella ha incorporado en su práctica tienen su origen en su propia experiencia como estudiante. El haberse enfrentado a vivencias contrastantes, la llevó a plantearse nuevos horizontes de relación entre docentes y alumnos, lo que explica de la manera siguiente:

"Yo fui formada en una primaria pública y en esos días los maestros te pegaban, te jalaban, te daban con la regla. Me sentía tan mal con ese trato que cuando decidí ser maestra me prometí a mí misma que ninguno de mis alumnos sufriría lo que yo sufrí. Luego tuve la oportunidad de estudiar becada en un bachillerato pedagógico¹⁰ en donde estudiamos a Pierre Faure. Entonces aprendí que a un niño hay que tratarlo con dignidad porque yo así fui tratada en esa escuela. Por eso ahora siempre pienso: ¿qué me lastimó a mí para que yo no lastime a ningún niño?" (PC/JO)

Las experiencias escolares previas así como la forma en que los sujetos las interpretan parecen constituir un elemento importante para el desarrollo de la conciencia moral de los maestros. Según Fullan y Hargreaves (1996) el tomar en consideración la trayectoria personal de los maestros es un punto esencial para la comprensión de su motivación o su resistencia para el cambio. En este caso, Josefina tuvo la oportunidad de comparar las dos maneras en que fue tratada y decidió de manera consciente el establecer con sus alumnos una relación basada en un vínculo justo y respetuoso. La frase "ninguno de mis alumnos sufrirá lo que yo sufrí" es una síntesis de sus reflexiones morales en las que "la razón," "los

¹⁰ Una institución privada de prestigio en la región.

sentimientos" y "el pensamiento crítico" (Campbell 2003: 37) informaron tanto a su conciencia moral como a su agencia moral.

En este sentido el curso vino a reforzar lo que ya de antemano formaba parte de sus saberes y sus prácticas, proporcionándole más elementos de certidumbre, así como de sistematización de las nociones previamente desarrolladas. Tal como lo expresa Josefina: "Ahora que hemos tomado este curso, ya uno va viendo cómo se van vinculando las cosas una con otra, cómo van teniendo un sentido más completo y profundo" (POJO).

4.2. Conciencia moral en transición

Este grupo de maestros y maestras tiene en común dos características. La primera es que, de manera general, reconocieron sentir insatisfacción respecto a algunos aspectos de su práctica docente, en especial en torno a la rudeza con que trataban a sus alumnos.

La segunda es que decidieron intentar poner en práctica algunos de los elementos abordados en el curso, sobre todo aquellos relacionados con su comportamiento afectivo. En otras palabras, entraron en un proceso de transición dándose la oportunidad de probar una manera distinta de "hacer las cosas," poniendo a prueba nuevas formas de relación con sus alumnos en el trato cotidiano.

Este grupo se subdividió a su vez en tres sub-grupos de acuerdo a la manera en que los maestros se percibían a sí mismos con respecto a su motivación inicial para realizar cambios y los logros alcanzados en la implementación de estas modificaciones en su práctica docente. El primer sub-grupo se denominó "Conciencia moral en transición avanzada," el segundo "Conciencia moral en transición intermedia" y el tercero "Conciencia moral en transición incipiente."

4.2.1. Conciencia moral en transición avanzada.

Este grupo está conformado por dos maestras, Susana y Ángeles, quienes mostraron gran interés y facilidad para incorporar algunos elementos del curso a su práctica docente. Se puede inferir que la manera en que manejaron estos nuevos elementos con sus alumnos fue una extensión de un nivel de conciencia moral preexistente que sirvió como plataforma para la comprensión y la exitosa integración de nuevos conceptos a su práctica cotidiana. Susana es representativa de este sub-grupo.

Susana: "Encontré el camino."

Susana es una maestra de 42 años. Cursó sus estudios en una Normal urbana y tiene 16 años de experiencia docente. Ha trabajado en esta escuela durante cuatro años y está al frente de un grupo de 45 alumnos de cuarto grado.

Susana es una maestra con un gran sentido del humor, es vivaz y sonriente. Aunque es conocida por su "buen carácter" entre sus colegas; confiesa que frente a sus alumnos solía ser sumamente "dura y cortante." El hecho de que su relación con sus estudiantes fuera conflictiva y distante, el que recibiera con frecuencia quejas de las madres de sus alumnos y el que la mayoría de sus estudiantes le tuvieran miedo, la hacía sentir profundamente insatisfecha. Se prometió a sí misma que iba a cambiar y, a partir de su participación en el curso, se dio la oportunidad de hacerlo.

"Se puede decir que en este año todo es nuevo."¹¹ Me sentía muy insatisfecha con la manera en que me relacionaba con los alumnos. Simplemente, no era justo ni para ellos ni para mí porque me la pasaba

¹¹ Susana también empezó un tratamiento naturista para relajarse.

enojada gritándoles todo el tiempo. Tenía que cambiar, pero no hallaba bien el cauce y ahora he descubierto por dónde hay que caminar. Ahora digo 'me voy a ayudar de esto y de esto que hemos visto en el curso.' Ya encontré el camino." (PC/SU)

Uno de los cambios más significativos que vivió, fue en relación al trato que estableció con sus alumnos, incorporando nuevos vehículos, entre los que la toma de rol adquiere un papel predominante.

"Lo que siento que sí me ha ayudado mucho es el ponerme en el lugar del otro porque si yo estuviera en la situación de varios de mis alumnos, lo mismo haría, me portaría muy mal. En eso el curso me dio una opción práctica de qué hacer porque lo apliqué y ya vi que funciona. Hay comentarios de los niños de que la maestra ya no está tan nerviosa, ya no grita tanto y hasta las mismas mamás comentan los cambios que he tenido. Incluso ahora se acercan a mí con más confianza, sin miedo." (PC/SU).

Susana relata el caso de Juan, uno de sus alumnos, quien "tenía la costumbre de robar las cosas de los compañeros," además de ser considerado como un alumno "muy agresivo." Decidió indagar qué sucedía en la vida de Juan y descubrió que sus padres habían migrado a Estados Unidos, dejándolo con su abuela. Susana comenta:

"Me di cuenta de que lo que Juan necesitaba era atención y amor. Yo me puse en su lugar y entendí que lo que necesitaba era sentirse querido. Entonces decidí conversar más con él y también lo nombré mi asistente, o sea, lo nombré responsable del cuidado de mi bolso y del material del locker. La sorpresa es que Juan cambió mucho, ya no robaba, ya no agredía a los demás. Por eso digo que eso de la toma de rol es un conocimiento muy práctico que nos ayuda a entender a los otros. Ahora para corregir a mis alumnos les pido que se pongan en el lugar de los demás." (PC/SU).

El éxito de Susana al incorporar estas modificaciones es el resultado de dos aspectos importantes: su nivel de conciencia y su agencia moral. Desde antes de participar en el curso, Susana sentía una gran insatisfacción por la relación que establecía con sus alumnos, lo que muestra que previamente había desarrollado un nivel de conciencia que le permitía identificar que el maltrato que otorgaba a los niños generaba una situación injusta para ambas partes. Susana estaba, por lo tanto, abierta a experimentar nuevas ideas para resolver esta situación. Al llevarlas a la práctica el nivel de conciencia moral de Susana se hace evidente a través de su capacidad de agencia moral, ya que logra establecer un trato más respetuoso y equitativo hacia sus alumnos de manera consistente. La consistencia se volvió un factor clave. Su constancia en la incorporación de las nuevas formas de relación con los alumnos le permitió percibir los cambios positivos en el comportamiento de los niños, creando un círculo virtuoso en la relación docente-alumno. Desde la perspectiva de Susana, el contenido presentado en el curso fue "práctico" y le ayudó a "encontrar el camino." Sin embargo, se puede considerar que "encontró el camino" porque ya había alcanzado un nivel de conciencia moral que le permitió juzgar sus propias prácticas a través de la óptica de principios éticos. El conflicto moral preexistente, que ella intentaba, solucionar encontró en la temática del curso las alternativas de acción que buscaba, las cuales se reflejaron en su agencia moral. Tal como plantea Fenstermacher: "Ciertamente parece existir algún tipo de capacidad de agencia moral por parte del maestro para que pueda involucrarse de manera adecuada y eficaz en el desarrollo moral de sus alumnos" (2001: 651).

4.2.2. Conciencia moral en transición intermedia

Este sub-grupo está formado por seis docentes, quienes intentaron realizar cambios en su comportamiento afectivo, pero a diferencia del sub-grupo anterior, fueron inconsistentes al poner en práctica estas transformaciones. Oscilaban constantemente entre las prácticas nuevas y las tradicionales, en las que tendía a prevalecer el trato áspero y rudo hacia los alumnos. Sin embargo, estos maestros

declararon estar dispuestos a continuar intentando incorporar modificaciones a su práctica docente. El caso de la maestra Guadalupe permite ejemplificar lo que ocurre con este sub-grupo.

Guadalupe: "He intentado hacer las cosas de manera diferente, pero me ha costado mucho trabajo."

A los 53 años de edad, Guadalupe es la mayor de los maestros en esta escuela y tiene a su cargo 48 alumnos de segundo grado. Obtuvo su título de maestra en una Normal Rural, tiene 16 años de experiencia docente y ha trabajado tres años en esta escuela.

Guadalupe siempre se consideró a sí misma como una maestra muy severa, pero a partir de los comentarios de algunos de sus alumnos, empezó a cuestionarse sobre otras posibilidades de relacionarse con ellos. Dice: "Yo sé que siempre he tenido un estilo muy duro, muy agrio con mis alumnos, pero el año pasado, cuando dos alumnos de esta escuela se atrevieron a preguntarme por qué estaba tan enojada todo el tiempo, me sentí muy mal. Me sorprendió y entristeció mucho" (PC/GU).

Guadalupe decidió que nunca es tarde para intentar cambiar y se motivó más a partir de la reflexión que se estableció con los colegas durante el curso. Se dio cuenta que varios maestros estaban dispuestos a asumir el riesgo a experimentar con algunos cambios en su práctica docente por lo que ella decidió intentarlo también, incluyendo algunas modificaciones enfocadas a su comportamiento afectivo. No obstante, no pudo lograr la consistencia necesaria al implementar los cambios en su práctica. En el siguiente fragmento se observa como la maestra Guadalupe, en un primer momento, incorpora elementos de trato más cordial con los alumnos como los diminutivos, el tono de voz suave y de bajo volumen. Veamos:

Maestra: (Tono de voz suave) "Voy a hablar bajito, voy bajando hasta que hable bajito, ¿verdad, Ramiro? ¿verdad, Fátima?" (Baja la voz.)

Maestra: "A ver, vamos a escuchar a Ricardito en silencio como cuando vienen las mamás a hablar, que están muy calladitos."

Alumna: "O cuando suena el celular."

Maestra: "Sí, vamos a quedarnos bien calladitos. A ver Ricardito, guarda silencio por favor." (P002-GU-UM)

Sin embargo, conforme pasa el tiempo y en la medida en que los alumnos se empiezan a inquietar, recurre a los vehículos y expresiones afectivas que estaba acostumbrada a utilizar. A veces, recuerda y vuelve al tono suave y tranquilo, pero en general aparece el grito, el enojo y la recriminación como recurso o una combinación de ambos.

Maestra: (Grita) "¡Manuel, si veo que vuelves a abrir la boca te voy a quitar la hoja!"

Maestra: "Arturito, ven aquí por favor. ¿Quién te calificó?" (El niño le contesta en voz baja.)

Maestra (Grita): "Samuel, ven, ¿qué son estas calificaciones?" (Samuel se acerca.)

Maestra (Grita): "¡Le voy a bajar puntos por hacer eso!" (Continúa en tono suave) "Ya sabe que el cuaderno del compañero se debe respetar."

Maestra: (Grita) "¡A ver ¿quién está ahí con sus comentarios?! ¡José Manuel! ¿¡Ya puso nombre y grado?!" (...)

Maestra: (Grita) "¡Fernando, no es por equipo ni por parejas!" (Continúa gritando) "¡Pero ustedes se van a callar! ¡Carlitos!" (...) (P002-GU-UM)

El temor a perder el control del grupo no es una preocupación únicamente de Guadalupe, sino que es una característica común entre los docentes en general (Buzzelli y Johnston, 2002; Britzman, 1986; Dudley-Marling, 1997; Nias, 1988). Según Doyle, esto es comprensible, ya que los maestros han construido su identidad profesional alrededor de la díada orden-aprendizaje por lo que tienden a volver a sus prácticas tradicionales cuando “el orden se vuelve inestable” (1986: 421) y amenaza el cumplimiento del trabajo académico. Guadalupe, al igual que los otros maestros en este grupo, está consciente de estas prácticas inconsistentes y reconoce la dificultad para consolidar cambios pues sigue en la lucha interna entre mantener el control y permitir un ambiente de aprendizaje abierto y amoroso. Como hemos mencionado con anterioridad, este es un dilema comúnmente enfrentado por los maestros. La manera en que Guadalupe lo resuelva en el futuro, dará cuenta del nivel de desarrollo de su conciencia y agencia moral.

4.2.3. Conciencia moral transitoria incipiente

En este tercer sub-grupo se ubicaron dos maestras, Viviana y Lorena, quienes reconocen la necesidad de relacionarse con sus alumnos de una manera más justa y respetuosa, pero que se confiesan aun incapaces de concretar transformaciones. Su sentido del deber está centrado en el proceso de aprendizaje, por lo que mantener el control del grupo a través de la imposición de su autoridad les resulta indispensable para alcanzar las metas de instrucción de los alumnos. Estas maestras expresaron un profundo sentimiento de frustración pues se sentían incapaces de intentar transformación alguna. Viviana es una clara representante de este subgrupo.

Viviana: “Me di cuenta de que tenía cambiar, pero ni siquiera lo he intentado.”

Viviana tiene 38 años de edad y ocho de experiencia docente. Es licenciada en educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Tiene a su cargo un grupo de 46 alumnos de cuarto grado y ha laborado en esta escuela por seis años. Viviana es una maestra muy callada y, como algunos otros docentes de la escuela, se define a sí misma como dura y estricta. El siguiente fragmento es un ejemplo de lo que consistentemente se observó durante sus clases:

Maestra: “Pasa Ramiro al pizarrón. Pasa con tu cuaderno vas a hacer la suma, ¡pero ya! ¿Ramiro me escuchaste? ¡Pues ándale!” (Ramiro mueve la cabeza negativamente. Se rehúsa a pasar).

Maestra: “No, no te pregunté, dije pasa y hazme la operación.” (Utiliza un tono de voz severo).

Alumna: “Maestra, este Joel me andaba pegando en la cabeza con su pie.”

Maestra: (Grita) “¡Bueno, se callan!” (Utiliza un tono severo y de enojo). “En silencio porque va a pasar Ramiro a hacerme la suma. Ramiro, pasa por favor. Si andabas jugando quiere decir que ya terminaste todas las operaciones que tienes que hacer, así que pasa por favor. Ramiro, R-a-m-i-r-o...” (Utiliza tono de recriminación y se pone las manos en la cintura). (Ramiro se levanta y se dirige al pizarrón.)

Maestra: “¡Julieta!”

Julieta: “Es que Fernando y David andan jugando.”

Maestra: “¡Julieta, pasa a hacerme la operación! ¡Julieta, pasa a hacerme la operación!”

Julieta: “¡No!”

Maestra: (Visiblemente molesta, levanta la voz) “¡No te estoy preguntando, no te pregunté, te dije: pasa a hacerme la operación en el pizarrón! ¡Te estoy esperando... que pases a hacerme la operación!” (La maestra espera unos segundos.)

Maestra: “¿Ya Julieta?” (La niña pasa al pizarrón.) (...) (V002-V-UM)

Esta secuencia prosigue con gritos y recriminaciones por parte de la maestra mientras los alumnos continúan retando su autoridad con su comportamiento. Viviana trata de recuperar el control al imponer su autoridad de manera áspera, pero los alumnos se resisten de diferentes maneras, algunos desafían sus órdenes abiertamente, otros golpean a sus compañeros y un número significativo de alumnos la confronta al no terminar el trabajo a tiempo. Esta secuencia termina cuando Viviana decide castigar a todos los alumnos que no han terminado el trabajo o que se han comportado inadecuadamente. Esta situación, la cual se repite constantemente en otras secuencias, genera un ambiente muy tenso en el aula. Viviana explica su perspectiva:

"Yo se que siempre he sido muy dura y estricta, pero este año ha sido peor porque los alumnos no obedecen y peor ahora que la directora nos prohibió pegarles, menos los puedo controlar. Las mamás se quejan de que los niños no han aprendido como el otro grupo (el de Susana). También se quejan de que los trato mal, pero ellas no entienden, yo les digo; 'es mi deber corregir a sus hijos porque vienen a la escuela a aprender.' Para educar a un niño hay que corregirlo, pero las mamás no entienden." (VV/VI)

El propósito educativo de Viviana está basado en la noción de control y sumisión, en la que se espera que los alumnos se muestren obedientes a las ordenes de los maestros (Delval, 2004; Meneses, 2004). Cuando no es así, "el deber" asumido por Viviana, es corregirlos, aun por la fuerza. Meneses explica que el gran número de alumnos que hay en las aulas mexicanas, junto con las estructuras de instrucción rígidas que promueven orden y disciplina, hacen que las prácticas autoritarias persistan. Según este autor, los maestros esperan que los alumnos permanezcan atentos, obedientes y sumisos. Los medios para alcanzar esta meta son "la disciplina y la imposición" (2004: 36). Como consecuencia, se entabla una lucha por el poder entre el maestro y los alumnos (Strom, 1989), especialmente cuando éstos últimos se sienten apoyados por las quejas de sus madres acerca de la maestra. Conforme Viviana siente que pierde el control, trata de imponer su autoridad, creando un círculo vicioso. Según Weber y Mitchell esta actitud autoritaria tiene su origen en "un profundo temor no reconocido" (1996: 310): la sensación de no ser capaz de establecer el control y la disciplina requeridos para el proceso de aprendizaje, especialmente cuando Viviana, como muchos otros maestros, ha equiparado la noción de aprendizaje con la de control social (Britzman, 1986).

El caso de Viviana muestra claramente las limitaciones de algunos maestros para realizar cambios en su práctica docente desde una perspectiva moral. Aún cuando se haya despertado un nivel de conciencia moral incipiente al reconocer la importancia de desarrollar relaciones justas, respetuosas y consideradas hacia los alumnos, éste entra en conflicto con las imágenes culturales que los maestros tienen respecto a su rol como controladores (Britzman 1986; Dudley-Marling 1997; Fine, 1991; Nias 1988; Weber y Mitchell, 1999). Ser un "buen maestro" es, entonces, tratar de que los alumnos aprendan los contenidos académicos sin importar el costo. Es la perspectiva opuesta a la de Josefina, quien cree que los alumnos avanzarán más en un ambiente amable, alegre y disciplinado. A este respecto, Campbell expresa: "Los maestros no necesitan sacrificar su autoridad ni el rigor académico para poder transmitir una sensación de amabilidad y humanidad que influye en el ambiente de la clase de manera sutil, pero no por ello menos significativa" (2003:33). Desafortunadamente, Viviana no ha desarrollado el nivel de conciencia y agencia moral necesario para establecer el equilibrio entre un ambiente de aprendizaje y una relación equitativa y respetuosa con sus alumnos, situación que la hace exclamar:

"mis alumnos no me quieren, ojalá pudiera hacer las cosas de manera distinta, pero no puedo" (VV/VI).

4.3. Conciencia moral refractaria

El tercer y último grupo incluye solamente a una maestra, Daniela. Se seleccionó el término “refractario” para describir la actitud persistente e impermeable que muestra esta maestra en relación a los principios de justicia y respeto. Las principales características de Daniela son la falta de interés por cuestionar su práctica docente, así como una negación sobre el trato desconsiderado al que somete a sus alumnos. Veamos:

Daniela: “Hay que saber imponerse.”

Daniela tiene 43 años de edad y 16 de experiencia docente. Es una maestra reservada que tiende a mantenerse aislada del resto del grupo. Durante los 11 años de antigüedad que tiene en esta escuela siempre había impartido clase en grupos de quinto grado, sin embargo en este ciclo escolar la directora del plantel le solicitó que se hiciera cargo de un grupo de primer grado. El siguiente fragmento ejemplifica el tipo de relación que esta maestra establece con sus alumnos:

(Los alumnos escriben palabras en sus cuadernos mientras la maestra corrige papeles en su escritorio. El nivel de ruido es alto.)

Maestra: (Grita) “¡Oscar! ¿Ya acabaste? ¡Felicía y compañía, ya!”

Niño: “Maestra, ellas andan rayando mi cuaderno.”

Maestra: “¡Vengan Lupe y la otra Lupe! ¡A ver, vengan para acá!” (Tono severo y volumen de voz fuerte). (Una de las niñas dice algo a la maestra en voz baja.)

Maestra: (Grita) “¡Ya, no sean mentirosas, él está diciendo que le rayaron su cuaderno!”

Lupe: “Es que...”

Maestra: “¡Es que bórrele aquí y no esté echando mentiras! (Volumen de voz fuerte.) (La maestra se pone de pie repentinamente.)

Maestra: “¡Oscar! (grita). Empiezo a dictar, uno, dos, tres. Y acuérdense que cada palabra mal, la repiten cinco veces. A los que no les revise el trabajo se van a quedar en el recreo a entregármelo.” (Se escucha ruido en el salón. La maestra camina con rapidez hacia al lugar de David, lo levanta y zarandea. El cuaderno del niño cae al suelo.)

David: “Noooo.” (El niño empieza a llorar).

Maestra: (Tono de voz muy fuerte) “¡A ver si la siguiente vez trata de platicar menos! ¡Ese cuaderno, recoja ese cuaderno, no llore!” (El niño recoge el cuaderno y la maestra lo saca del salón). (P001-D-UM).

Es de llamar la atención que la mayoría de los maestros y maestras entrevistados que mantenían un trato rudo hacia sus alumnos, reconocieron este hecho y expresaron el deseo de construir una relación más armónica. Daniela es la excepción. Ella nunca expresó insatisfacción alguna por el trato que daba a los niños. Por el contrario, la dureza era la constante en sus prácticas afectivas y es muy significativo que, en todas las observaciones realizadas, al menos uno de sus alumnos lloró. De igual manera, su comportamiento pedagógico muestra claras deficiencias. Pasaba largos períodos corrigiendo papeles y cuadernos en su escritorio; esto propiciaba que los alumnos se distrajeran fácilmente del trabajo asignado, ante lo cual Daniela respondía con regaños y maltrato.

Una de las razones que puede explicar la conducta de Daniela es su relación problemática con la directora del plantel. Según la directora, Daniela solía tener una muy buena relación con la directora anterior, quien le otorgaba privilegios especiales. Cuando la actual directora llegó, decidió eliminar dichas

concesiones; por consecuencia, Daniela reaccionó tomando una actitud antagónica: permanecía fuera del salón por largos períodos y al regresar castigaba a los alumnos por no haber hecho el trabajo asignado. Al recibir quejas de las madres de familia por el bajo rendimiento académico de sus hijos, la actual directora consideró la necesidad de dar a Daniela un seguimiento más cercano, por lo cual le asignó el aula más próxima a la oficina principal, un salón de primer grado. Daniela interpretó esto como un reto abierto a sus habilidades como docente. Daniela comenta:

"Tenía muchos años que no trabajaba con primer año. Este grupo me lo dio la directora como dándome a entender que no iba a poder con él, pero lo he podido manejar muy bien." (PC/DA)

La satisfacción expresada por Daniela en relación a la forma en que maneja su grupo refleja su precario nivel de conciencia moral, ya que ni siquiera contempla la posibilidad de establecer una relación distinta con sus alumnos basada en el respeto mutuo, mucho menos en un trato equitativo. Por tanto no parece identificar la necesidad de modificación alguna. Su "ceguera moral" (Bergem, 1993) en relación a los temas éticos parece ser persistente ya que considera que, si bien debe haber un equilibrio en el trato hacia los alumnos, "no ser ni muy estrictos, ni muy sueltos," finalmente lo que importa es "saber imponerse para que los niños aprendan a obedecer." (PC/DA)

Resulta interesante como la idea de "imposición" se hace presente en distintos momentos en el discurso de algunos docentes. La necesidad de imponer la autoridad parece ser el único recurso disponible para mantener el control del grupo. Según Daniela, esto no es un asunto exclusivo entre maestros y alumnos, sino que se da a todos los niveles en el contexto escolar:

"Así funcionan las cosas. A veces vemos que la directora nos está como vigilando y uno dice '¡ay! ahí está la directora' y nos tenemos que comportar, pues así igualmente los niños, tienen que aprender a portarse bien, sobre todo cuando está el maestro." (PC/DA)

Daniela refleja en sus comentarios su idea de una estructura escolar rígida, jerárquica y autoritaria, en la que la persona que posee un rango superior tiene que cuidar a los subordinados para lograr que el trabajo se realice o que haya un comportamiento adecuado. Es interesante observar que, a diferencia de sus colegas, no hace referencia a sus "deberes" como maestra, sino que de acuerdo a su percepción, la presencia vigilante de la autoridad es una referencia indispensable para el cumplimiento de las normas y de las responsabilidades. Si la autoridad no se encuentra visible, entonces estos aspectos desaparecen también. En este sentido, proporciona un ejemplo interesante:

"Yo, la verdad, invento a veces las actividades del proyecto escolar. Cuando me llega una hoja que dice 'invitar a un padre de familia de cuenta-cuentos' digo: '¡ah, caray!, tenía que invitar a un padre de familia a contar un cuento.' Entonces le pregunto a un alumno '¿cómo se llama tu mamá?' Anoto su nombre, invento el nombre de un cuento y ya, ya cumplí y nadie se dio cuenta." (PC/DA)

La conciencia moral de Daniela parece refractaria no sólo a los valores de justicia y respeto, sino también a la honestidad. Estos principios éticos quedan de lado para concentrarse en su principal interés de este momento: su confrontación con la directora. El caso de Daniela resulta interesante porque refleja cómo la micro-política de la escuela permea el aula (Buzzelli y Johnston 2002; Sacristán, 1997). La lucha de poder entre la directora y una maestra puede boicotear los intentos de realizar cambios no sólo en la escuela, sino también en la práctica docente. Si Daniela fuera consciente de las consecuencias de sus actos, entendería que sus alumnos no tienen por qué convertirse en las víctimas de este conflicto.¹² En este

¹² Para profundizar en la manera en que los directivos suelen enfrentar y resolver este tipo de situaciones ver (Fierro 2007).

sentido llama la atención el que los mecanismos de contención para este tipo de prácticas sean tan reducidos. A pesar de que cada docente, a nivel particular, debe ser responsable de sus actos, es importante reconocer que estas prácticas están enraizadas en cierto tipo de cultura escolar que permite que afloren. Ante la falta de regulaciones eficaces al respecto, se deja a la buena voluntad de los docentes aplicar los principios éticos que deben guiar todo proceso educativo.

5. REFLEXIONES FINALES

La identificación de los distintos niveles de conciencia moral que presentan los maestros con respecto a su práctica docente se convirtió en un elemento clave para comprender ciertos mecanismos por los cuales algunos maestros son más capaces que otros para implementar cambios a su práctica desde una perspectiva moral, así como para resolver adecuadamente las tensiones que surgen al tratar de establecer relaciones más cordiales, respetuosas y equitativas con sus alumnos. Por tanto, resultó interesante observar que el nivel de conciencia moral de los maestros se ve reflejado en su nivel de agencia moral. A mayor conciencia moral, parece existir mayor capacidad para integrar cambios en la práctica docente.

En este sentido, resulta inquietante el abandono al que han estado sujetos los maestros en relación a su formación valoral. Recordemos que ninguno de los profesores investigados había participado con anterioridad en algún proceso de reflexión ética sobre su papel como docentes. Abandonados a sus propios recursos, reconocen que las experiencias vividas, ya sea en su etapa de estudiantes o en el ejercicio de su profesión, han contribuido en gran medida a configurar su conciencia moral. Para algunos docentes, las experiencias contrastantes entre un trato digno e indigno despertaron un nivel de conciencia moral más reflexivo sobre su propia práctica; para la gran mayoría, sin embargo, este análisis crítico está prácticamente ausente o se encuentra en un nivel muy incipiente.

Ante este panorama, se señalan algunos aspectos identificados en el estudio que pueden contribuir al diseño de propuestas de formación docente más eficaces desde una perspectiva de formación valoral.

5.1. Los maestros enfrentan tensiones y dilemas

El aspecto más importante que apareció como preocupación principal de los docentes en el análisis de su práctica fue su relación afectiva con los alumnos, especialmente con respecto a la manera en que establecen el control en el grupo. También se observó que los maestros, con excepción de Daniela, la maestra ubicada en el grupo llamado "conciencia moral refractaria," encontraron un vínculo entre la necesidad de mantener un trato justo y respetuoso hacia los alumnos y asegurar el orden necesario para posibilitar un ambiente de aprendizaje. La mayoría de los maestros percibieron estas dos situaciones como propósitos contradictorios en el aula que generaron tensiones y dilemas al momento de tratar de implementar transformaciones en su práctica.

5.2. Capacidad diferenciada para resolver estos dilemas

Se observó que los maestros pudieron equilibrar estas tensiones en diferentes grados, dependiendo de su nivel de conciencia moral y de agencia moral. Quienes fueron ubicados en el nivel de conciencia moral comprensiva tuvieron la capacidad de desarrollar el equilibrio entre un ambiente de trabajo adecuado y un clima respetuoso, cálido y participativo. De igual manera, las docentes que incorporaron cambios en su práctica de manera consistente pudieron enfrentar estas tensiones de manera positiva, logrando ambos objetivos. Sin embargo, para la mayoría de los docentes estos dilemas resultaron difíciles de resolver. Teniendo como marco de referencia el "deber de enseñar a los alumnos" aunado al temor a

perder el control del grupo, optaron por regresar a la forma tradicional de ejercer la disciplina a través de la "imposición." Esta actitud impositiva fue generalmente el preámbulo de prácticas autoritarias, las cuales no sólo limitan el desarrollo moral de los alumnos, sino que son desfavorables para la construcción de la democracia. Queda así de manifiesto que el propósito educativo de los docentes radica mucho más en las nociones de control, obediencia y sumisión, que en la formación de individuos autónomos, críticos y democráticos. Reflexionar sobre el origen de estos dilemas, así como las posibles alternativas para resolverlos, se vislumbra como una vía interesante para la formación de docentes.

5.3. El comportamiento pedagógico, asunto no prioritario.

Se hace evidente la necesidad de enfatizar la importancia del comportamiento pedagógico de los docentes en el proceso de formación valoral de los alumnos. Mientras que el comportamiento afectivo atrajo la atención y fue percibido como el elemento más importante a modificar, el comportamiento pedagógico no fue considerado como una prioridad, siendo que es el núcleo alrededor del cual giran, en gran medida, tanto el comportamiento normativo como el afectivo. En este sentido se observó que las docentes ubicadas en la categoría de "conciencia moral comprensiva" lograron integrar los tres comportamientos de una manera congruente. Estas maestras ofrecían actividades académicas ordenadas que involucraban a los alumnos de manera activa y reflexiva. Esta situación, aunada a un trato afectuoso y considerado, generaba un ambiente de interés y trabajo en donde las transgresiones a las normas se reducían considerablemente.

En contraste, los maestros y maestras que tuvieron menos éxito en lograr modificaciones fueron aquellos que tenían un comportamiento pedagógico deficiente. Estos docentes nunca ofrecieron a sus alumnos alguna secuencia de reflexión que captara su atención e interés, por el contrario, tendían a presentar actividades elementales poco motivantes y de manera desorganizada, lo cual generaba tedio y desasosiego entre los alumnos. Ante esta situación los docentes reaccionaban de manera ruda y arbitraria, reduciendo las posibilidades de hacer cambios en su comportamiento afectivo, aunque así lo desearan.

Es obvio que no se puede pedir a los docentes que ofrezcan secuencias de reflexión a sus alumnos cuando ellos mismos no han experimentado ese proceso. Por tal motivo, resulta indispensable ofrecer al docente oportunidades para desarrollar la capacidad de reflexionar críticamente, así como de generar este tipo de reflexiones en sus alumnos; esto no sólo elevaría los niveles de conciencia moral de los docentes, sino que tendría repercusiones significativas en la calidad de la educación.

5.4. Las emociones de los maestros, asunto a tomarse en cuenta

La manera en que los maestros incorporaron modificaciones en su práctica docente generó distintas emociones. Quienes fueron consistentes en la manera de poner en práctica formas más respetuosas y equitativas de relacionarse con sus alumnos expresaron una gran satisfacción con los logros obtenidos; sin embargo, los maestros que se consideraron incapaces de alcanzar sus metas expresaron sentimientos de culpa, inadecuación o frustración. Esto pone de manifiesto la necesidad de apoyo y acompañamiento que los docentes requieren en el proceso de intentar hacer modificaciones en su práctica. Este es un tema a tomar seriamente en consideración cuando se implementan programas de desarrollo docente en el campo moral, ya que no se trata simplemente de desarrollar habilidades, sino de una situación en la que la persona, en toda su complejidad, se encuentra involucrada.

Por último, cabe mencionar que si bien queda claro que la conciencia moral de los sujetos no se construye ni se desarrolla a través de un curso, las propuestas de intervención en este campo basadas en una

reflexión crítica y sistemática sobre el quehacer docente, sí pueden contribuir a ampliar la perspectiva moral de los maestros. Murillo (2003) nos recuerda que una escuela cambiará realmente sólo cuando su cultura escolar cambie, y un paso imprescindible para transformar la cultura escolar es la sensibilización de los docentes sobre el importante papel que juegan en la formación moral de sus estudiantes. Por tanto, reconocer las necesidades de cambio de los maestros, sus percepciones, dilemas, temores, fortalezas, carencias y emociones son elementos indispensables a tomar en consideración en el diseño e implementación de propuestas de formación docente desde una perspectiva valoral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barba, B. (2007). Valores, formación moral y eficacia escolar. Una revisión de la investigación educativa en México. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), pp. 32-36.
- Bergem, T. (1993). Examining Aspects of Professional Morality. *Journal of Moral Education*, 22(3), pp. 297-312.
- Beyer, L. (1997). The Moral Contours of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 48(4), pp. 245-254.
- Bickmore, K. (2004). Discipline for Democracy? School Districts' Management of Conflict and Social Exclusion. *Theory and Research in Social Education*, 32(2), pp. 74-96.
- Boyd, D., (2004). "The Legacies of Liberalism and Oppressive Relations: Facing a Dilemma of the Subject of Moral Education." *Journal of Moral Education*, 33(1), pp. 3-22.
- Boyd, D. y Bodgan, D. (1984). Something Clarified, Nothing of 'Value': A Rhetorical Critique of Values Clarification. *Educational Theory*, 34(3), pp. 287-300.
- Britzman, D. (1986). Cultural Myths in the Making of a Teacher: Biography and Social Structure in Teacher Education. *Harvard Educational Review*, 56(4), pp. 442-455.
- Buzzelli, C., y Johnston, B. (2002). *The Moral Dimensions of Teaching. Language, Power, and Culture in Classroom Interaction*. New York: Routledge Falmer.
- Campbell, E., (2003). *The Ethical Teacher*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Campbell, E., (2000). Professional Ethics in Teaching: Towards the Development of a Code of Practice." *Cambridge Journal of Education*, 30 (2), pp. 203-221.
- Colnerud, G. (1997). Ethical Conflicts in Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 3(6), pp. 627-635.
- Conde, S. (1998). *La Construcción de Prácticas Democráticas en una Escuela de la Ciudad de México*. México: Líneas.
- Delval, J. (2004). *Los Fines de la Educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In M. Wittrock (Ed). *Handbook of Research on Teaching. Third Edition* (pp. 392-431). New York: Macmillan Publishing Company.
- Dudley-Marling, C. (1997). *Living with Uncertainty: The Messy Reality of Classroom Practice*. Portsmouth: Heinemann.
- Feinman-Nemser, R. y Floden, R.E. (1986). The Cultures of Teaching." En M. Wittrock (Ed). *Handbook of Research on Teaching. Third Edition*. (pp.505-526).New York: Macmillan Publishing Company.
- Fenstermacher, G. (1990). Some Moral Considerations on Teaching as a Profession. In J. Goodland, S. Soder, K. Sirotnik (Eds). *The Moral Dimensions of Teaching*. (pp. 130-151).San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Fenstermacher, G. (2001). On the Concept of Manner and its Visibility in Teaching Practice. *The Journal of Curriculum Studies*, 33(6), pp. 639-653.
- Fierro, M.C. (2007). La Invisibilización del Alumno: Un fenómeno Inadvertido del Sistema Mexicano. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(4), pp. 83-102.
- Fierro, M.C. y Carbajal, P. (2003). *Mirar la Práctica Docente desde los Valores*. México: Gedisa.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *What's Worth fighting For In your School?* New York: Teachers College Press.
- Freeman, N. (1998). Morals and Character: The Foundations of Ethics and Professionals. *The Educational Forum*, 33(6), pp. 639-653.
- Geertz, C., (1973). *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. New York: Basic books.
- Guevara, G. (compilador) (1992). *La catástrofe silenciosa*. México: FCE.
- Goodland, J., Soder, S., Sirotnik, K. (Eds) (1990). *The Moral Dimensions of Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hansen, D. (1993). From Role to Person: The Moral Layeredness of Classroom Teaching. *American Educational Research Journal*, 30(4), pp. 651-674.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Heller, A. (1991). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Jackson, P., Boostrom, R. y Hansen, D. (1993). *The Moral Life of Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Balbao: Desclée de Brouwer.
- Latapí, P. (1999). *La Moral Regresa a la Escuela*. Mexico: Plaza y Valdés-UNAM.
- McCadden, B. (1998). *It's Hard to be Good: Moral complexity, construction, and connection in a Kindergarten classroom*. New York: Peter Lang.
- Meneses, E. (2004). El Saber Educativo. En P. Latapí (Coord.). *Un Siglo de Educación en México. Tomo I*. Mexico: Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y Fondo de Cultura Económica.
- Murillo, F.J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Murillo, F.J. (2005). La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2).
- Nias, J. (1988). What It Means to 'Feel Like a Teacher': The Subjective Reality of Primary School Teaching. En J. Ozga, (Ed). *Schoolwork: Approaches to the Labour Process of Teaching*. New York: Open University Press.
- Nucci, L. (2001). *Education in the Moral Domain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oser, F. (1986). Moral Education and Values Education: The Discourse Perspective. En M. C. Wittrock (Ed). *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition. New York: Macmillan Publishing Company.
- Piña, J., Furlán, A. y Sañudo, L. (Coord.) (2003). *Acciones, Autores y Prácticas Educativas. La Investigación Educativa en México 1992-2002*. México: Dirección General de Investigación Educativa, de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal-SEP y Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.

- Power, C., Higgins, A. y Kohlberg, L. (1989). The Habit of the Common Life: Building Character through Democratic Community Schools. En L. Nucci (Ed). *Moral Development and Character Education. A Dialogue*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, pp. 125-140.
- Puig, J. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. México: Paidós.
- Romia, C. (1991). *Educación para la Paz*. Barcelona: Editorial Grao y Universidad de Barcelona.
- Schmelkes, S. (1997). *La Escuela y la Formación Moral Autónoma*. México: Castellanos.
- Schmelkes, S. (1998a). Cinco Premisas sobre la Formación de Valores En Papadimitriou, G. (Ed). *Programa de Educación en los Valores de la Paz y los Derechos Humanos. Antología*. México: Asociación Mexicana par las Naciones Unidas, A. C.
- Schmelkes, S. (1998b). La formación valoral y la calidad de la educación. En Papadimitriou, G. (Coord.) *Educación para la paz y los derechos humanos. Distintas miradas*. México: El perro sin mecate, Universidad Autónoma de Aguascalientes y Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A. C.
- Strike, K., (1995). Professional Ethics and the Education of Professionals. *Educational HORIZONS*, 7(1), pp. 29-36.
- Strom, S. (1989). The Ethical Dimensions of Teaching. En M Reynolds (Ed). *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Oxford: Pergamon Press.
- Torres, M. (2005). *La Identidad Profesional Docente del Profesor de Educación Básica en México*. Mexico: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Vallance, E. (1983). Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform. En J. Giroux y D. Purpel (Eds). *The Hidden Curriculum and Moral Education. Deception or Discovery?* Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Veuglers, W. y Vedder, P. (2003). Values in Teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9(4), pp. 377-389.
- Weber, S. y Mitchell, C. (1996). Drawing Ourselves into Teaching: Studying the Images that Shape and Distort Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 12(3), pp. 303-313.
- Woods, P. (1991). *Inside Schools. Ethnography in Educational Research*. London: Routledge.
- Yurén, T., Navia C. y Saenger, C. (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona: Pomares.



**EDUCACIÓN DE LA LIBERTAD. UN NUEVO
ACERCAMIENTO PARA COMPRENDER LA RELACIÓN
VALORES-EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DE PLURALIDAD
E INCERTIDUMBRE DEL MUNDO ACTUAL**

J. Martín López Calva

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art10.pdf>



A partir de un trabajo de “investigación reflexiva” o “filosófica” que persigue “repensar” el fenómeno educativo en sus diversas dimensiones a partir de preguntas de “segundo nivel” —transdisciplinares, holísticas, con visión de largo aliento e integradoras del aporte de las “ciencias de la educación” y la “filosofía de la educación”— y apoyándose en las perspectivas teóricas de Bernard Lonergan —humanización— y Edgar Morin —complejidad—, este trabajo propone, a partir de la distinción de “moral como contenido” y “moral como estructura” y priorizando la segunda como elemento fundante de lo moral, desde el cual se puede construir una nueva visión ética de la educación, la noción de “educación de la libertad” como nueva perspectiva para comprender y construir de manera práxica una educación moral “a la altura de nuestros tiempos”.

Se hace al inicio una reflexión sobre la relación valores-educación en el mundo de hoy, se presenta después una contextualización del cambio de época que vive el mundo destacando como rasgos fundamentales la pluralidad y la incertidumbre para pasar a la distinción entre “moral como contenido” y “moral como estructura” —siguiendo a Zubiri y Aranguren—, desde la cual se justifica la educación moral actual como una “educación de la libertad” compleja pero claramente fundada en la “moral como estructura”.

En la cuarta parte se describen sintéticamente las aportaciones de Lonergan y Morin para la construcción de esta propuesta, que se desarrolla en el quinto apartado, terminando con un planteamiento acerca de la necesidad de una transformación profunda de los docentes y sus prácticas, de las estructuras institucionales de lo educativo y de la cultura educativa imperante.

1. VALORES Y EDUCACIÓN: UNA RELACIÓN RELEVANTE EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO

El horizonte de crisis-cambio-globalización en que se encuentra el mundo al inicio del siglo XXI hace que el tema de los valores en la educación y sus concreciones metodológicas en la llamada “educación en valores” o “educación moral” adquieran cada vez mayor relevancia. Desde hace algunos años, las investigaciones relacionadas con los valores en la educación y los programas de formación valoral han ido creciendo en número y en importancia dentro del sistema educativo nacional y en la literatura internacional del campo educativo. De esta relevancia creciente dan cuenta las memorias de los últimos congresos nacionales de investigación educativa (el tema ha estado en las mesas de trabajo al menos desde el congreso de Aguascalientes en 1999 y se ha consolidado como uno de los campos temáticos del COMIE), la creación, crecimiento y constitución formal reciente de la “Red nacional de investigadores en educación y valores” (Reduval), la reinserción en el currículo de la educación básica de asignaturas de “Formación cívica y ética”, Civismo u Orientación educativa con contenidos relativos a los valores y los programas de formación valoral que se han venido trabajando en las instituciones educativas y en las secretarías de Educación Pública estatales de unos años a la fecha.

Una revisión general de la investigación realizada en el campo de educación y valores (cfr. Hirsch, 2001, 2003 y 2006) nos revela que la gran mayoría de los proyectos se enfocan a buscar cuáles son los valores que declaran como importantes los estudiantes o profesores de distintos niveles educativos, qué valores profesionales consideran los estudiantes o académicos de las distintas disciplinas que se tienen que formar o se están formando en los egresados de las distintas licenciaturas o posgrados, qué valores están fundamentando los currículos de diferentes áreas o niveles educativos o qué importancia le conceden a los valores estos planteamientos curriculares. Esto quiere decir que la investigación educativa en el tema,

se orienta hacia la búsqueda de qué valores son deseables o cuáles valores están siendo priorizados por los actores o los currículos dentro del sistema educativo actual.

Por otra parte, desde el ángulo de la intervención o las prácticas educativas vigentes, una mirada a los programas de las asignaturas diseñadas para la formación valoral de los educandos o a los planes y estrategias de educación valoral en las distintas instituciones o Secretaría de Educación (cfr. Barba en Hirsch, 2006; López Calva en Hirsch, 2006; Araujo, Yurén et. al. 2005; Romo, 2005; Barba y Romo, 2005; Secretaría de Educación Jalisco, 2003; SEP-Dir. gral de bachillerato, 2004-2005) nos indican que el enfoque dominante de estos programas es el de la inculcación o enseñanza de valores o en algunos casos el de la "formación del carácter moral" (Escámez, s/f; Payá, 2000; Lickona, 1993) y en mucho menor medida el de "razonamiento moral" de Kohlberg (Hersch, 1997). Lo anterior quiere decir que en el campo de las estrategias concretas para la educación moral de los estudiantes, la realidad se enfoca también, de manera predominante, desde la perspectiva de definir cuáles son los valores que es deseable que aprendan las nuevas generaciones y cuáles son los medios o estrategias metodológicas más eficaces para lograr que aprendan estos valores predefinidos.

2. EL CONTEXTO: INCERTIDUMBRE Y PLURALIDAD

El contexto del cambio de época en que vive la humanidad en este cambio de milenio justifica sin duda esta creciente preocupación y trabajo en el campo de la educación en valores, tanto en la investigación como en la búsqueda de estrategias didácticas para la formación valoral. El contexto de crisis-cambio-globalización está marcado por una crisis en el terreno moral, que no se puede soslayar o evadir socialmente y por ello es creciente la demanda que exige a las instituciones educativas y a los educadores ocuparse eficazmente de la formación moral que promueva un cambio hacia el mejoramiento de la convivencia social que requiere orientarse hacia la humanización individual y colectiva y no solamente, como parece orientarse hoy en día, hacia la maximización de las ganancias económicas.

Pero este contexto de cambio acelerado del mundo global está marcado por dos características que hacen que el reto de la educación en relación a los valores sea doblemente complicado. Por una parte, se trata de un mundo marcado por la pluralidad. Por otra parte, vivimos en un mundo caracterizado por la incertidumbre.

En efecto, la emergencia de la "aldea global" ha hecho que las sociedades sean cada vez más plurales al crecer la movilidad de mercancías y productos, pero con ello también el intercambio y la coexistencia de elementos culturales muy diversos en todos los rincones del planeta. La velocidad con que viaja la información y con que se desplazan también las personas por el territorio global, ha significado la constatación creciente de que el mundo está constituido por una enorme diversidad de costumbres, significados, lenguajes, modos de vivir y por supuesto, valores sobre los que se edifica la existencia personal y social.

La globalización de las mercancías ha significado también la globalización de la comunicación de significados y valores con la consiguiente constatación de que, a pesar de que somos miembros de una misma especie humana y compartimos elementos fundamentales que nos identifican, un rasgo básico de lo humano es la pluralidad, la multiplicidad de modos de ser humano y de maneras concretas de entender y vivir la vida.

Por otra parte, es cada vez más evidente en este mundo en cambio que como afirma Morin: "El futuro se llama incertidumbre". El contexto de crisis-cambio-globalización y la emergencia y consolidación de la cultura posmoderna, conlleva un derrumbe o debilitamiento de las certezas sobre las que se edificaba el conocimiento científico, el mundo religioso, la cohesión social y el comportamiento considerado como "moralmente bueno" o válido. El horizonte actual es un horizonte de creciente incertidumbre en el ámbito moral, dado que ya no existen valores universalmente aceptados y asumidos como inmutables y eternos. El mundo de los valores pasa por una crisis de incertidumbre, el ser humano actual parece estar cruzado por preguntas como estas: ¿Qué es lo que vale realmente la pena como humanos en medio de ofertas valorales tan diversas? ¿Es válido asumir que "cada quien tiene sus valores" tanto en lo personal como en lo cultural? ¿Todos estos valores, son igualmente valiosos? ¿Cómo construir una vida personal y colectiva que haga más humana la vida actual y la de las generaciones que vienen? Puesto que como afirmaba Valéry: "el futuro ya no es como era antes", dado que no hay elementos que permitan predecir en alguna medida el mañana, ni tener la certeza de cuáles son los valores que podrían hacerlo más probable y humanizante.

La incertidumbre del futuro llega incluso al nivel de la conciencia sobre el riesgo de supervivencia de la especie humana en el planeta. La crisis global que se manifiesta en la pobreza y exclusión de millones de personas, la fragilidad de la democracia, la creciente fragmentación social, la problemática ecológica marcada sobre todo por el "calentamiento global", la crisis moral en que viven nuestras sociedades y otras muchas dimensiones de la convivencia cotidiana, hacen que sea incierta incluso la permanencia de la humanidad en la tierra.

Es por ello que Bauman (2007) habla de "Miedo líquido" para definir el estado en que actualmente vive la humanidad en el mundo posmoderno o hipermoderno (Lipovetsky, 2007)

Incertidumbre y pluralidad podrían ser las dos palabras que definieran sintéticamente y con mayor precisión, la situación actual de los valores en el mundo. Si bien este problema no es nuevo, sí es cierto que se ha venido acrecentando en el cambio de siglo y milenio que vivimos hace menos de una década y que las respuestas tradicionales que se han dado desde la educación, no han sido realmente pertinentes para hacer que la educación sea parte de la solución y no, parte del problema (Gorostiaga, 2000; Muñoz Izquierdo, Rubio, Palomar y Márquez, 2005 y Muñoz Izquierdo y Rubio, 1993).

En este mundo de incertidumbre y pluralidad resulta muy complicado establecer cuáles son los valores que deberían orientar la formación de un estudiante o sobre qué valores debe sustentarse la formación de un futuro ciudadano. Nos encontramos hoy en una encrucijada en la que la indiferenciación y la confusión hacen prácticamente imposible un consenso para construir una moral aceptable por la mayoría de los habitantes del planeta, o incluso, por la mayoría de los miembros de una sociedad concreta.

¿Cuál puede ser entonces la manera de aproximarse al asunto de los valores o de la moral en el mundo actual? ¿Cómo entender y trabajar hoy la dimensión valoral en el sistema educativo? ¿Cómo responder educativamente a los desafíos de esta sociedad plural e incierta?

3. MORAL COMO ESTRUCTURA Y MORAL COMO CONTENIDO: UNA DISTINCIÓN INDISPENSABLE

"La realidad moral es constitutivamente humana; no se trata de un ideal, sino de una necesidad, de una forzosidad exigida por la propia naturaleza, por las propias estructuras psicobiológicas..." dice

Aranguren en su "Ética" (1985:47). Pero en esa misma obra, el autor distingue siguiendo a Xabier Zubiri, la "moral como estructura" de la "moral como contenido".

La moral como estructura corresponde a la naturaleza radical del comportamiento humano que tiene que tener un "ajustamiento" a la realidad. Todo acto para ser verdaderamente humano, tiene que ser "justificado", "justo", es decir, ajustado a la realidad y respondiente a ella. La moral como estructura es común a todos los seres humanos e independiente de las culturas o momentos históricos en que se viva.

La moral como contenido consiste en que el acto humano se ajuste, ya no a la realidad sino a la norma ética. Esta norma ética puede ser variable de acuerdo a las culturas o momentos históricos puesto que es un producto histórico y concreto del ser estructuralmente moral de la especie humana. Cada sociedad va construyendo, a partir de su ser estructuralmente moral, distintos modos de entender la moral como contenido, es decir, distintas normas éticas a las cuales se tendrán que ajustar los actos humanos.

Desde la perspectiva de la moral como estructura, el ser humano es constitutivamente moral y no puede quedar al margen de lo moral. No puede haber entonces, seres humanos o instituciones humanas que sean amorales, es decir, que estén más allá del bien y el mal, o que no tengan que ver con el bien o el mal humanos. Toda persona o institución es siempre, más o menos moral, más o menos inmoral.

En el ámbito de lo moral, "podemos vivir con las respuestas correctas pero las preguntas equivocadas" afirma Melchin (1993). Para este autor, todas las normas morales son respuestas que se dan a determinadas preguntas o problemas sobre el vivir humanamente en el mundo. Estas respuestas van siendo transmitidas de generación en generación, no así las preguntas que las originaron. Es por ello que podemos vivir en lo moral aplicando estas respuestas aprendidas de manera más o menos conciente —desde una "moral vista como contenido"—, pero lo esencial es que en cada situación que enfrentemos en la vida podamos generar las preguntas adecuadas para dar solución a los conflictos morales en que vivimos —ejercitar la estructura moral que todo ser humano posee o es. La moral como contenido correspondería en la perspectiva de Melchin a las "respuestas correctas" y la moral como estructura —esencial también en esta postura- a la capacidad de preguntar sobre lo moral. La visión de la moral como contenido centra su atención en las "respuestas correctas", es decir, en las valoraciones y decisiones que se hacen, mientras que la moral como estructura lo hace fijándose fundamentalmente en las operaciones que realiza el sujeto moral para valorar y decidir.

Desde esta perspectiva, la moral es compleja porque está compuesta siempre de ciertos contenidos —lo que se valora o decide— y de ciertas operaciones —el ejercicio de la estructura moral de quien valora o decide. Ambos elementos son importantes e inseparables, pero desde la perspectiva de la "educación de la libertad" que aquí se propone, el criterio fundamental o fundante de lo moral —lo que hay que educar por esta misma razón— es la estructura de operaciones de quien valora y decide (la "moral como estructura").

En un mundo marcado por la incertidumbre y la pluralidad, o sea, en un mundo en que existe una confusión y una multiplicidad en la moral como contenido, es prácticamente imposible establecer una propuesta de educación moral o de investigación en valores desde esta dimensión, es decir, en un mundo como el actual, resulta poco pertinente fundar las propuestas de educación moral o de investigación en el campo de los valores, desde la visión de la moral como contenido, pues esta visión es ambigua, presenta múltiples facetas y discursos y no tiene criterios comunes para ajustar la visión de los actos morales a determinada norma ética.

De esta manera, la tesis central de este trabajo consiste en el planteamiento de que las propuestas de formación valoral y de investigación en la educación en valores, si pretenden estar “a la altura de nuestros tiempos”, tienen que fundamentarse en la moral como estructura, que es la moral común, la realidad moral a la que ningún ser humano o institución humana puede escapar. En este sentido, “educación de la libertad” es el nombre que aquí se asigna a una propuesta de formación moral que centra su atención en el sujeto que valora y decide, promoviendo el ejercicio de las operaciones de su ser “estructuralmente moral” conforme a las exigencias inmanentes de esta misma estructura, tomando en cuenta, pero dejando como no fundantes ni esenciales los contenidos morales de las sociedades y culturas a las que cada educando pertenece y que sin duda alguna ejercen una influencia, proporcionan un “imprinting” (Morin, 2005) al sujeto que valora y decide.

El planteamiento que aquí se sostiene, afirma que es necesario dar el paso fundamental en nuestra visión de la educación moral y de la investigación en educación y valores, que va de la llamada “educación en valores” a la “educación de la libertad”.

4. DOS VISIONES PARA CONSTRUIR UNA PROPUESTA DESDE LA MORAL COMO ESTRUCTURA

De los autores contemporáneos que pueden aportar elementos para la construcción de una educación moral basada en la moral como estructura, es decir, de una educación de la libertad que trascienda la visión dominante de educación en valores, existen dos que plantean elementos fundamentales para esta construcción. Bernard Lonergan, filósofo canadiense (1904-1984) y Edgar Morin, intelectual francés (1921-) nos brindan algunos planteamientos que pueden orientarnos adecuadamente en esta construcción.

Destacan en la obra de Morin tres ideas centrales para los fines de este trabajo: la idea de que el sustento de la ética es un imperativo de religación del ser humano, la idea de que en el ámbito moral el ser humano enfrenta siempre conflictos entre diversos valores y la idea de que existen cuatro deberes fundamentales que deben sustentar el comportamiento ético y que son muchas veces fuente de estos conflictos morales.

La propuesta de educación de la libertad, que trasciende la educación en valores tradicional debe sustentarse en la visión de que la ética parte de un compromiso de religación del ser humano individual consigo mismo, con los otros seres humanos en una comunidad, con la sociedad en la que vive y con la especie humana ligada al destino del universo. De esta manera, más que enseñar valores determinados, lo que la educación moral debe hacer es promover el descubrimiento y la vivencia comprometida de este espíritu de religación interna que lleve a los educandos a buscar lo que los une consigo mismos, con los demás, con la naturaleza, con su comunidad y sociedad, con la especie humana.

Esta propuesta trasciende entonces claramente la visión de que la educación moral consiste en enseñar a los estudiantes a optar siempre por los valores en contraposición a los “antivalores”, por el bien en contraposición al mal. Porque en la realidad humana concreta, la vida no presenta dilemas simples en los que haya que elegir entre bien y mal o entre “valor y antivalor” sino situaciones complejas en las que existen diversos valores que entran en conflicto y entre los cuales hay que hacer una elección responsable.

Por otra parte, Morin plantea que la ética se sustenta en cuatro deberes fundamentales: el deber egocéntrico —el deber de todo sujeto humano consigo mismo, el deber que lo impulsa a buscar lo que lo

haga “permanecer en la vida”—, el deber genocéntrico —el deber de todo ser humano hacia sus antepasados, que se refleja en su propio código genético: el deber con la propia herencia—, el deber sociocéntrico —el deber que tiene toda persona respecto a la sociedad en la que vive, el deber de contribuir a la humanización de la sociedad a la que se pertenece— y finalmente, el deber antropocéntrico —el deber que tiene todo ser humano hacia la especie humana, el deber que surge de la pertenencia a la especie. Estos cuatro deberes están articulados, se influyen y causan mutuamente y en muchas ocasiones no coinciden y entran en conflicto, o hacen entrar en conflicto al sujeto humano que tiene que elegir.

Es necesario tener cuidado al tratar de comprender estos cuatro deberes básicos que plantea Morin, puesto que desde la lógica imperante que privilegia la “moral como contenido” puede fácilmente entenderse que estos cuatro “deberes” son contenidos morales o normas morales que hay que seguir. Sin embargo una lectura cuidadosa y más completa de la visión de “El método” y específicamente del volumen sexto relativo a “La ética”, nos deja en claro que no se trata de deberes como algo acabado y rígido sino de la necesidad de que cada sujeto humano vaya buscando y preguntándose en cada situación concreta de su vida qué es lo humanamente más valioso para preservar y desarrollar su propia vida, para preservar y enriquecer su herencia, para contribuir al mejoramiento de su sociedad y para mantener y contribuir a humanizar a la especie.

De este modo, una educación de la libertad debe formar a los estudiantes, más que en ciertos valores socialmente definidos —moral como contenido— en la reflexión permanente acerca del comportamiento individual que necesita responder a estos cuatro deberes y buscar todo aquello que haga posible simultáneamente y de la manera más armónica posible, el mantenimiento y desarrollo de la propia vida, el cultivo y preservación de la propia herencia, el mantenimiento y desarrollo humanizante de la sociedad en la que vive y el mantenimiento y desarrollo de la especie humana en el planeta.

Del cumplimiento de estos cuatro deberes se desprenderá la construcción progresiva de una antropoética, una socioética y una ética del género humano, una ética planetaria sustentada en la moral como estructura y no en valores generados por la moral como contenido. En la medida en que la educación moral se conciba como educación de la libertad más que como enseñanza de valores o clarificación valoral, es decir, en la medida en que trabaje desde la moral como estructura más que desde la moral como contenido, estará contribuyendo a la construcción de esta ética planetaria o del género humano.

En este sentido, la educación de la libertad parte de la incertidumbre y la complejidad de la vida humana y busca capacitar a los educandos para poder afrontar con responsabilidad y creatividad el reto de vivir en la dialógica “riesgo-precaución” que conforma el reto de intentar vivir una “buena vida humana”, es decir, una vida éticamente válida.

Por su parte Lonergan (1988, 1999) plantea una muy sugerente y detallada explicación de la estructura de la dimensión moral humana, de la estructura de la toma de decisiones humanas. Esta estructura está centrada en el acto de comprensión existencial o deliberativa, es decir, en la aprehensión de lo que es humanamente bueno o humanamente constructivo en cada circunstancia que se presenta en la vida de un ser humano o de una sociedad.

El dinamismo de la estructura moral humana, dice Lonergan (1988, cap. 1), parte de la experiencia sensible, de la captación de datos suficientes y relevantes del exterior y de la propia consciencia del sujeto, continúa en la adecuada idea que se forma a partir de la relación entre los distintos datos que conforman la realidad que se está viviendo, se hace más crítica al cuestionar, reflexionar, buscar pruebas

y evidencias de la realidad de esa idea formada a partir de los datos y se realiza existencialmente al hacerse preguntas para la deliberación (¿Es bueno o malo? ¿Construye o destruye? ¿Es justo o injusto? ¿Es pertinente hacerlo o no?), al deliberar, valorar, abrirse a la aprehensión de valor y llegar a establecer juicios de valor y decisiones que se sustenten en argumentos sólidos, se conviertan en estrategias o planes de acción y de concreten en operación eficiente y transformadora.

En todo este proceso, el acto central es el acto de comprensión existencial o deliberativo (insight deliberativo) que constituye el momento de iluminación que vive la consciencia de todo ser humano al aprehender el valor. Este acto de comprensión existencial, afirma Vertin (1995) es un “acto de cognición afectiva”, es decir, opera predominantemente en la dimensión afectiva de la persona y no en el nivel cognitivo, aunque para realizarse requiere de una o varias intelecciones y de uno o varios actos de juzgar que son ambos, actos esencialmente cognitivos.

Es importante destacar que en esta perspectiva existe una nueva noción de valor, entendido como noción trascendental. “Valor es lo que se tiende a alcanzar en las preguntas para la deliberación que nos planteamos”, afirma Lonergan (1988: p.40), es decir, el valor es un “desconocido conocido”, es una permanente meta en la búsqueda humana de una “vida buena”. Esta nueva perspectiva de lo que es el valor, es mucho más heurística y dinámica que las definiciones tradicionales e implica concebir la vida moral como una búsqueda permanente en la que el sujeto humano tiene que ajustar sus decisiones y acciones a las exigencias de autenticidad de su propio dinamismo humano (moral como estructura) más que a las normas establecidas por la sociedad en la que vive (moral como contenido), aunque nunca en contra de ellas o prescindiendo de ellas, puesto que todo sujeto humano está inmerso en una sociedad y cultura que le presentan valores y significados. No se trata pues de una dinámica simplificadora —el sujeto contra la sociedad— sino de una dinámica compleja de conjunción que implica el reto de autoconstruirse de manera atenta, inteligente, razonable y responsable dentro de una sociedad, pero a veces también más allá de la sociedad o incluso en contra de, lo que la sociedad va presentando como valioso.

Este continuo ajuste a las normas inmanentes en la propia consciencia es el esfuerzo por lograr la autenticidad humana en cada valoración y decisión que se realizan. Ser atento a los datos, ser inteligente al procesar la información, ser razonable al afirmar la realidad de las cosas y ser responsable al valorar y decidir, son las normas básicas, los preceptos que llevan hacia esta autenticidad y hacen que una valoración o decisión moral sea objetiva.

La búsqueda de autenticidad lleva al sujeto humano a un camino de crecimiento progresivo en la autonomía, a una permanente construcción de su “libertad efectiva”, es decir, de su capacidad de autodeterminación en medio de los condicionamientos propios de toda vida humana (personales, sociales, culturales, históricos, económicos, etc.).

La libertad es entonces también un dinamismo, algo que se construye o se destruye, se amplía o se reduce, se conquista o se desdeña en cada contexto auto-eco-socio-político-cultural y con cada elección existencial concreta. En este sentido, la libertad es educable, es decir, puede ser formada para crecer en profundidad y autenticidad, para pasar de un proceso meramente empírico espontáneo, a un proceso atento, inteligente, razonable y responsable, de un proceso que se guía por los sentimientos que son simples respuestas empíricas a lo agradable o desagradable a una toma de decisiones orientada por procesos inteligentes, críticos y existenciales en los que los sentimientos que son “respuestas intencionales al valor” son los que guían las elecciones personales y de grupo..

5. EDUCACIÓN DE LA LIBERTAD

Desde estos planteamientos, podemos derivar la propuesta de educación de la libertad, entendiéndola como un desarrollo progresivo de la estructura moral de todo ser humano a partir de su ejercicio cada vez más consciente, para llevar a una cada vez mejor toma de decisiones. Este camino parte de un proceso simplificado, orientado por lo que nos agrada o desagrada, hacia un proceso complejo en el que la elección humana auténtica es una elección que se realiza después de todo un conjunto de operaciones "interrelacionadas y recurrentes que producen resultados acumulativos y progresivos" (Lonergan, 1988), que parte de las sensaciones de agrado o desagrado pero que pasa por la inteligencia que comprende, la reflexión que cuestiona críticamente y verifica con pruebas o evidencias, hasta llegar a la deliberación y la aprehensión de valor para tomar mejores decisiones. Todo este proceso complejo debe regirse por las exigencias de autenticidad humana, implícitas en estos niveles de decisiones y que son: atención, inteligencia, razonabilidad y responsabilidad.

La educación moral inmersa en la "moral como contenido" pero sustentada en la "moral como estructura" responde al contexto de pluralidad e incertidumbre pues no enseña o presenta valores sino que forma o capacita para moverse humanamente en la incertidumbre a partir de la "brújula" que constituye la estructura dinámica de la consciencia humana con sus exigencias de autenticidad permanentes, no forma en valores sino que educa la libertad, humaniza la libertad al volverla más atenta, inteligente, razonable y responsable, construyendo autodeterminación, es decir, libertad efectiva de los seres humanos y de su sociedad. Es necesario insistir en que atención, inteligencia, razonabilidad y responsabilidad no son contenidos de la consciencia sino condiciones o exigencias de su operación intencional y al mismo tiempo conciente.

Algunos elementos centrales de la educación de la libertad son:

- *Transversalidad*: No es una propuesta que tenga que trabajarse en asignaturas especiales y específicas de contenido moral, es una propuesta transversal porque se puede y debe trabajar en todas las asignaturas del currículo. Todas las asignaturas pueden encaminarse a educar la libertad desde la forma distinta en que se manejen sus propios contenidos.
- *Integralidad*: Es una propuesta que se fundamenta en una concepción integral del ser humano y que concibe lo moral como un proceso complejo en el que intervienen todas las dimensiones humanas.
- *Afectividad*: Al ser la aprehensión de valor un acto de cognición afectiva, la educación de la libertad requiere de una permanente y progresiva educación emocional, para que, como dice Goleman (1997): "las emociones se vayan volviendo inteligentes".
- *Centralidad de las preguntas*: La educación moral dominante enseña respuestas humanas desde la moral como contenido, la educación de la libertad debe plantearse la meta de educar para que los estudiantes sean capaces de irse haciendo cada vez mejores preguntas para la deliberación, pues si no se hace así, podríamos vivir, como ya se afirmó que dice Melchin (1993): en una moral que se basa en "las respuestas correctas pero las preguntas equivocadas".
- *Responsabilidad*: La exigencia de autenticidad del nivel moral es la responsabilidad. La educación de la libertad debe ir formando en la responsabilidad que trasciende la mera

responsividad. La responsabilidad debe entenderse, como a menudo se hace, como la "capacidad para responder por las consecuencias de los propios actos", es decir, en una dimensión "a posteriori" de la acción. Pero también debe comprenderse en su dimensión "a priori" como la capacidad y el hábito de preguntarse antes de actuar: "Esto que quiero hacer: ¿Es humanamente responsable?, es decir, si respondiera por sus consecuencias ¿Esto me haría más humano? ¿Ampliaría mi capacidad de autodeterminación o la restringiría? ¿Ampliaría la capacidad de autodeterminación social y de la especie o la restringiría? ¿Haría más humana a la humanidad o menos humana?"

- *Complejidad*: La educación de la libertad debe educar no solamente para la adecuada elección de "bienes particulares" (Lonergan, 1988) —con la elección adecuada y equilibrada de elementos que satisfagan las distintas necesidades de vida humana de cada persona—, sino para el compromiso de construcción del "bien de orden", de la organización social —reflejada en instituciones, normas, políticas, etc.— que debe garantizar la recurrencia constante de los bienes particulares necesarios para todos los ciudadanos y también para la reflexión constante sobre lo que es verdaderamente bueno para todos (nivel del valor), para estar en una vigilancia constante que evite la "aberración de la cultura", es decir, la construcción de modos de valorar que priorizan elementos deshumanizantes y los ponen como elementos esenciales para la "buena vida humana".
- *Historicidad*: La educación de la libertad debe partir de la convicción de que, como afirma Lonergan (1988): "El bien humano es una historia", una historia que se está construyendo a partir del conjunto de las decisiones humanas más o menos auténticas, más o menos responsables, más o menos informadas e instruidas por la inteligencia. Desde esta perspectiva, los valores no pueden ser vistos como estáticos, fijos, predefinidos y por tanto, la ética que se promueve en las escuelas debe dejar de ser una "ética de la ley" —un conjunto de "debes hacer esto, no debes hacer aquello"— para volverse una ética de la realización humana personal y colectiva, una ética de la autenticidad humana, es decir, de la operación atenta, inteligente, razonable y responsable de las personas y los grupos en las realidades complejas y dinámicas en que les toca vivir.
- *Realismo*: Finalmente, la educación de la libertad debe sustentarse no en la utopía de construcción de un mundo ideal e inalcanzable sino en la idea realista de que cada ser humano puede aportar algún elemento pequeño pero pertinente para el mejoramiento y la humanización gradual del mundo, desde la idea de Morin (2000; p. 89) que dice que: "La renuncia a la construcción del mejor de los mundos, no implica de ninguna manera la renuncia a la construcción de un mundo mejor".

6. LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA NECESARIA

"Es necesario que el cuerpo docente se sitúe en los lugares más avanzados dentro del peligro que constituye la incertidumbre permanente del mundo". Martin Heidegger. (En Morin, 2000:71)

El cambio de perspectiva en la educación moral que se ha planteado, tiene que traducirse a partir de una adecuada y renovada trans-formación de los educadores, en prácticas educativas totalmente nuevas y

distintas que respondan a las exigencias de la reforma del espíritu y de la reforma del pensamiento que piden los tiempos.

Porque más que plantear la enseñanza de contenidos, se está planteando la necesidad de que las prácticas educativas capaciten a los educandos para comprender la incertidumbre del mundo y saber moverse en ella, arraigarse críticamente en su propia herencia histórica y cultural, ser capaces de vivir una ciudadanía planetaria y de comprender a los seres humanos empezando por comprender su propio misterio como seres humanos.

Lo anterior conduce a visualizar prácticas educativas que deben centrarse más que en contenidos, en procesos, operaciones estructuradas, métodos de trabajo, de pensamiento y de toma de decisiones. Esto requiere una preparación totalmente distinta de los docentes que se forman para transmitir conocimientos pero no para lograr generar estos procesos humanos complejos. Pero esta formación no puede consistir en la mera enseñanza de métodos didácticos para la incertidumbre, métodos de pensamiento complejo, etc. Carley (1989, p. 117) dice bien que cuando sucede que la formación docente se convierte en enseñanza de métodos, se produce una “apropiación acrítica de métodos de enseñanza” como resultado de la falla en los procesos de reflexión crítica de los profesores que no tienen el hábito de preguntar siempre ¿por qué? ¿Realmente es así? ¿Es bueno que así se enseñe? y terminan aprendiendo métodos como recetas de cocina que se aplican tajantemente y generalmente sin buenos resultados. Un profesor que tiene un horizonte limitado a partir de una experiencia no reflexionada, seguramente va a generar un horizonte igualmente limitado en los estudiantes. Se requiere entonces que el profesor viva una experiencia de auto-reflexión, de autoanálisis, que se capacite en el hábito de la introspección y en la toma de decisiones, pues como dice Shavelson (1973, p. 18): “Todo acto de docencia es el resultado de una decisión, sea consciente o inconsciente...” por tanto “la habilidad docente básica es la toma de decisiones”.

A partir de esta capacitación en la toma de decisiones y en el hábito de introspección, los docentes tendrían que vivir un proceso de auténtica transformación intelectual y moral que los llevara a reconceptualizar su misión y a replantear todas las estrategias que utilizan para llevarla a cabo, con la consecuente ampliación de su horizonte.

Desde esta nueva visión, las sesiones de clase serían replanteadas como espacios para vivir experiencias de aprendizaje conjunto e integrado en el que se plantearan los contenidos estructurados como problemas complejos que requirieran del concurso de conocimientos de distintas disciplinas puestos en juego en torno a preguntas generadas en el mismo proceso. Estos problemas tendrían que contemplar, tanto la parte cognoscitiva en la que los estudiantes llegaran a la comprensión y la reflexión crítica que los llevara a afirmar como juicios de hecho los conocimientos básicos del curso, pero también tendrían que incorporar cuestiones sobre las implicaciones éticas, humanas, sociales y ambientales que tendría cada solución posible del problema para orillar al grupo a la deliberación y al planteamiento de juicios de valor y a la toma de decisiones —reales o hipotéticas— respecto al problema estudiado.

Estos elementos serían concebidos ya no como intercambios exclusivamente intelectuales, sino como procesos humanos en los que la dimensión afectiva está integrada al proceso de aprendizaje. Una educación emocional adecuada, el cultivo de una cultura psíquica, es indispensable para que exista un proceso de desarrollo ético pertinente (Morin, 2005).

En la deliberación ética tendría que existir siempre la presencia de los deberes egocéntrico, genocéntrico, sociocéntrico, antropocéntrico, de manera que en cada planteamiento de solución de algún problema se

considerara tanto lo que más convendría a la persona que lo está resolviendo como a su grupo cercano, el respeto a su herencia cultural, la consideración del impacto social que tendría X solución del problema y el del impacto humano general que podría desprenderse de esta solución.

En el nivel de la organización institucional, el paso de una visión ética simplificadora a una visión compleja, tendría que reflejarse en el paso de una organización de baja complejidad a una organización de alta complejidad. Lo anterior implica el paso de una organización estrictamente vertical, centralizada, controladora a una organización más horizontal —con estructuras más planas—, con alternancia de centralización, policentrismo y acentrismo, y basada en la responsabilidad compartida y en el compromiso comunitario. Esto significa escuelas y universidades con organizaciones flexibles en las que ciertos procesos básicos tienen una planeación, coordinación y evaluación centralizada, otros procesos están distribuidos en su planeación, coordinación y evaluación en diversas instancias y niveles de la estructura organizacional y algunos más dependen de la creatividad y la iniciativa de todos los individuos y grupos que tengan la capacidad de innovación para proponerlos y realizarlos. Significa también la ruptura con la quasi-sagrada estructura jerárquica del sistema educativo tradicional en la que cada nivel o responsabilidad educativa o administrativa adquiere la connotación de un título nobiliario y exige un aislamiento de los demás niveles y un ejercicio de la autoridad vertical, visto como ejercicio del poder que autoafirma a quien lo ejerce, en lugar de ser visto como una oportunidad de servicio para el crecimiento de todos los miembros de la organización.

Las organizaciones de baja complejidad se sustentan en una ética del “ajusticiamiento”, del castigo y la condena a todo aquel que comete un error o se llega a desviar de la norma establecida, aunque esta no tenga sentido. El cambio en la organización tendrá que ir hacia una institucionalidad que se base en la justicia entendida como proceso para “ajustar” lo que se ha desajustado en la operación conjunta, para contrarrestar o corregir lo que evita la cooperación o la bloquea. Este cambio implicará necesariamente un sustento en la confianza en la responsabilidad de cada individuo y un espíritu de colaboración y compromiso ante una misión común, lo que implica la construcción progresiva de significados y valores comunes a la organización, es decir, la preocupación central de la autoridad por la edificación progresiva de comunidad educativa que sustente la organización de alta complejidad.

Este sustento en la confianza genera el rompimiento de la dinámica deber-indiferencia y el surgimiento de la dinámica querer-compromiso que caracteriza a las organizaciones creativas y en proceso de desarrollo hacia el bien humano general.

En lo relativo a la organización curricular, el cambio de visión ética tendrá que generar reformas también muy profundas. En principio, volvería a poner el asunto ético en el centro de las preocupaciones que definen la finalidad de la educación, lo cual quiere decir que desde la raíz de la concepción curricular, el planteamiento de los objetivos, los perfiles, los ejes curriculares y la organización de los planes y programas, tendría que contemplar la dimensión ética de la educación.

Como ya se mencionó, el asunto de la ética en la educación no se remedia solamente incluyendo materias de ética profesional o de formación valoral como elementos adicionales y accesorios al currículo. El problema es complejo y tiene que ser abordado de manera compleja. La cuestión de la ética tiene que plantearse con un sustento, como un pronunciamiento que se distinga explícitamente desde la concepción curricular misma y se refleje como un horizonte de todo el currículo.

Lo anterior implicará que la organización de los contenidos tenga que hacerse desde una perspectiva distinta, más enfocada por problemas humanos, sociales y ambientales que por contenidos disciplinares

independientes. Estos problemas tendrán que ser abordados de manera interdisciplinar y contemplar una dimensión de reflexión filosófica que integre el diálogo de todas las ciencias.

Queda por abordar el aspecto de la normatividad dentro del sistema educativo. Este es otro aspecto que a partir de una visión ética reformada hacia la construcción de una auténtica educación de la libertad, tendría que cambiar profundamente. El cambio en la visión de la normatividad tendría que ir de la actual visión de la norma como medio para el "ajusticiamiento" y el ejercicio de la condena de los educandos —y de los educadores— a partir de la desconfianza en su responsabilidad y en sus intenciones hacia una visión de la norma como medio para regular la convivencia y la búsqueda de "bien de orden educativo" (Lonergan, 1998).

En el campo de la cultura educativa, el cambio de perspectiva de la educación ética hacia una concepción de educación de la libertad, tendría que haber también un proceso profundo de transformaciones radicales.

Como fruto de la visión ética tradicional, la cultura educativa está sustentada en lo inmutable y abstracto. El primer cambio fundamental en la cultura escolar debe ser el cambio de una cultura escolar sustentada en lo inmutable a una cultura escolar que se sustenta en el dinamismo del ser humano en la historia. Esto cambiará radicalmente la mirada y hará que toda la vida educativa se "descongele" y adquiera de pronto el dinamismo que está perdido.

Este cambio básico de lo inmutable a lo cambiante, conlleva el cambio de una cultura educativa sustentada en la norma hacia una cultura sustentada en los sujetos actores de la educación. Los educadores y los educandos son los protagonistas de la educación y deben ser el centro de atención de la cultura educativa que ha absolutizado la norma como eje rector.

Por otra parte, la cultura educativa está también sustentada en el poder. La trans-formación de la cultura desde el cambio en la visión ética tiene que dar el salto desde una cultura educativa centrada en el poder hacia una cultura educativa centrada en el convencimiento de todos para emprender juntos la búsqueda de una mejora como seres humanos y de una mejora en la sociedad humana.

La trans-formación ética tiene que aterrizar en un cambio radical en los ambientes educativos, en los discursos, en el arte, en los símbolos y en las personas, que son los "vehículos de significación" que van configurando la cultura (Lonergan, 1988).

Los ambientes educativos tradicionales son ambientes de control, ambientes donde todo el comportamiento tiene que ser racional, lo cual indica que está prácticamente prohibido que en ellos se muestre la debilidad humana, la búsqueda o la confusión humanas. El cambio en este sentido tiene que ir hacia ambientes de convivencia humana que partirán de la aceptación de cada sujeto tal como es, con toda su historia y sus emociones, con sus aciertos y errores, con su posibilidad de confusión y de lucidez. Ambientes constructivos sustentados en la aceptación humana auténtica darán como resultado comportamientos más naturales y abiertos a la corresponsabilidad.

De igual manera, "la ética de la ley" imperante en el sistema educativo, conduce a discursos prescriptivos y de juicios a priori, más que a discursos que expresen la contradicción a la que está sujeto todo ser humano en el ámbito moral. Discursos que hablan de valores y de ideales de comportamiento humano que son tan lejanos a los educandos —y a los mismos educadores— como abstractos.

Los discursos educativos tendrían que cambiar y orientarse hacia la expresión —en modos nuevos, como los que las nuevas generaciones comprenden y usan- de la riqueza, la ambigüedad, la contradicción y la

incertidumbre del mundo y del ser humano, convirtiéndose así en invitaciones a la búsqueda de autenticidad y de corrección mutua.

De la misma manera, el arte que está presente —de manera escasa- en la vida escolar y universitaria, se considera desde la perspectiva de “la moral como contenido” como un medio que tiene que enviar mensajes moralizantes a los educandos, que tiene que “enseñar valores”. Este tipo de arte acaba por convertirse en acartonamiento, pobreza expresiva, priorización del mensaje valoral o moral sobre la creatividad, vacío de significación. Es necesaria toda una “revolución artística” en el ámbito educativo, que inicie con la revaloración del arte como un medio didáctico privilegiado porque comunica una multiplicidad de valores y significados compactos en un producto expresivo, porque implica un mensaje intelectual pero sobre todo una carga afectiva y porque habla de la dimensión poética de la vida humana, de la búsqueda humana de plenitud.

Los símbolos son también vehículos privilegiados de educación moral puesto que en sí mismos son objetos que “evocan o son evocados” por sentimientos. Si la educación moral es en buena medida educación afectiva, los símbolos son un medio excelente para realizarla. Sin embargo, la fijación en lo inmutable y la rigidización de los símbolos en la educación los han ido vaciando de significado y produciendo incluso resultados contrarios a los buscados con ellos. La necesidad de flexibilizar, refrescar y recrear los símbolos que son parte de nuestra educación cotidiana es algo impostergable si se quiere emprender la reforma espiritual que se necesita hoy en día.

Finalmente tenemos el tema de las personas. Los sujetos humanos dice Lonergan (1988), “pueden volverse significado personificado” para los demás. En este sentido, los educadores tendrían que ser significativos para los estudiantes por la coherencia de su misma persona. Sin embargo, la ética de lo inmutable y lo perfecto, convierte a los educadores en personas que tienen que esforzarse por presentar una imagen de perfección moral, de encarnación de todos los valores “universales”, que es prácticamente imposible de vivir.

Asumirse como personas imperfectas, con algo más de experiencia humana que los educandos pero en camino, en búsqueda y necesitados de esfuerzo para lograr la autenticidad moral, es lo más educativo en el terreno moral y es lo que convertiría a los educadores en verdaderos testimonios para sus alumnos, en “significado personificado” sobre cómo se debe intentar buscar la humanización, en “educadores de la libertad”, tan necesarios en este contexto de pluralidad e incertidumbre en que hoy vive nuestra sociedad.

De este modo, la construcción de una nueva aproximación a la relación educación-valores —de una aproximación que se sustente en la visión de una “moral compleja” cuyo criterio último de decisión es la “moral como estructura” más que la “moral como contenido” y que emprenda la construcción de una “educación de la libertad” en las instituciones escolares—, requiere de cambios en nuestras prácticas educativas concretas, en nuestras estructuras organizativas y normativas y en nuestra cultura educativa. Cambios profundos que nos lleven hacia esa radical “reforma del espíritu” que debe ser el fruto concreto de una verdadera “reforma de la educación”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, S., T. Yurén et. al. (2005). "Respeto, democracia y política. Negación del consenso. El caso de la formación cívica y ética en las secundarias de Morelos". En. Revista mexicana de investigación educativa. Vo. X, no. 24. COMIE. México.
- Barba, B. y J.M. Romo (2005). Desarrollo del juicio moral en Educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24.
- Barba, L. (2006). Debates en torno a la educación cívico-moral en nuestro contexto. En: Hirsch, A. *Educación, valores y desarrollo moral*. México: Ed. Gernika.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. México: Paidós.
- Carley, M. (1989). *Bernard J.F. Lonergan on teaching*. Doctoral Thesis in Education. Graduate School of Education. Harvard University. Unpublished.
- Escámez, J. (s/f). *La enseñanza de actitudes y valores*. Barcelona: Ed. Nau llibres.
- Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional*. México: Javier Vergara editores.
- Gorostiaga, X. (2000). En busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo. *Revista latinoamericana de Estudios Educativos XXX(001). Primer semestre*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Hersh, R. Et. Al. (1997). *El crecimiento moral, de Piaget a Kohlberg*. Barcelona: Ed. Narcea.
- Hirsch, A. (Comp.) (2001). *Educación y valores*. México: Gernika.
- Hirsch, A. y R. López Z. (Comp.) (2003). *Ética profesional e identidad institucional*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Hirsch, A. (Coord.). (2006). *Educación, valores y desarrollo moral*. México: Gernika.
- Lickona, T. (1993). The Return of Character Education. *Educational Leadership Journal*, 51(3).
- Lipovetsky, G. (2007). *La era del vacío*. México: Anagrama.
- Lonergan, B. (1988). *Método en Teología*. Salamanca: Sígueme.
- Lonergan, B. (1999). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca: Sígueme-Universidad Iberoamericana.
- López-Calva, M. (2001). *Educar la libertad. Más allá de la educación en valores*. México: Trillas.
- López-Calva, M. (2006). Del dicho al hecho y del hecho al dicho. Una mirada a la formación valoral en nuestro sistema educativo. En: Hirsch, A. *Educación, valores y desarrollo moral*. México: Gernika.
- Melchin, K. (1993). Moral decision making and the role of moral questions. In Method. *Journal of Lonergan studies*, 1(2). Boston: Boston College.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Morin, E. (2003). *El Método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2005). *O Método VI. Ética*. Brazil: Sulina.
- Morin, E., Roger, E. y Motta, R. (2006). *Educar en la era planetaria*. Barcelona: GEDISA.
- Muñoz Izquierdo, C. y Rubio, M. (1993). *Formación universitaria, ejercicio profesional y compromiso social. Resultados de un seguimiento de egresados de la Universidad Iberoamericana*. México: Universidad Iberoamericana.

Muñoz Izquierdo, C.; Rubio, M.; Palomar, J. y Márquez, A. (2005). Formación universitaria y compromiso social: algunas evidencias derivadas de la investigación. En A. Hirsch (Coord.). *Educación, valores y desarrollo moral* (pp. 153-182). México: Gernika.

Payá, M. (2000). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural*. Bilbao: Desclée.

Romo, J.M. (2005). Desarrollo del juicio moral en bachilleres de Aguascalientes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24. México: COMIE.

Shavelson, R.J. (1973). *The basic teaching skill: decision making*. In R&D memorandum n. 104. Stanford: Stanford University.

Vertin, M. (1995). Judgments of value for the later Lonergan. In Method. *Journal of Lonergan studies*, 13(2). Boston: College Boston.

Referencias de websites:

Secretaría de Educación Jalisco (2002-2003). http://portaleducativo.jalisco.gob.mx/N_Padres/encreg.pdf consultado el 23 de marzo de 2008.

SEP-Dir. gral de bachillerato 2004-2005. <http://d.scribd.com/docs/1mx7bliwhtmx1jgsgsl1.pdf> Consultado el 23 de marzo de 2008.