

## LOS VALORES EN LA PRACTICA DOCENTE Y LAS PREGUNTAS POR LA CALIDAD Y EQUIDAD EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR<sup>1</sup>

*M<sup>o</sup>. Cecilia Fierro Evans*

### INTRODUCCIÓN

Incontables páginas ha destinado la investigación educativa latinoamericana a partir de los años 70's a documentar los procesos que se siguieron a la gran expansión de nuestros sistemas educativos en el afán de incorporar a la escuela pública a los sectores tradicionalmente excluidos. Diversos estudios y estados del arte fueron configurando un panorama sobre la situación de acceso y permanencia en el sistema educativo del nivel básico, poniendo de manifiesto la urgente necesidad de revisar los procesos de gestión escolar y las prácticas docentes.

La llamada "ola de reformas educativas" de los 90s, enfatizó el desarrollo de medidas compensatorias orientadas a atender los problemas de la calidad y equidad en la educación básica e instrumentó diversas estrategias de formación docente y de fortalecimiento de la gestión escolar.

Es indudable que hay importantes logros derivados de los proyectos en marcha en distintos ámbitos del quehacer educativo, como reformas curriculares, dotación de recursos bibliográficos para escuelas y maestros, mejoras en infraestructura, apoyo al trabajo colegiado en los centros de trabajo, revisión de la formación inicial y en servicio de los docentes, entre otros. Sin embargo, algunos balances hechos a diez años de las reformas, sugieren volver la atención a las interrogantes iniciales: los docentes y las prácticas pedagógicas. Transformar la práctica docente en el seno de la institución escolar, es reconocida como "la asignatura pendiente" de las reformas educativas. A ella permanecen atadas las posibilidades de construir aprendizajes relevantes para los alumnos, en un ambiente de trabajo que plantee desafíos a su inteligencia y sensibilidad, a la vez que recupere sus saberes y experiencias de vida; es también a través de las interacciones entre docentes y alumnos que es posible tomar contacto con modos de comportamiento basados en el respeto a los diferentes; donde se aprende o se niega la posibilidad de expresar la propia palabra y a descubrir el sentido de justicia a través del trabajo colectivo.

Sin embargo, los trabajos realizados en el ámbito de la educación valoral parecen seguir un curso relativamente independiente de la "gran corriente" de propuestas referidas a la calidad y equidad en educación básica<sup>2</sup>, no obstante la proximidad entre estos dos campos del conocimiento: el

---

<sup>1</sup> Documento base de la conferencia "La formación en valores y la institución escolar" presentada en el Seminario "Formación en Valores, un desafío para la Educación". PIIE-Universidad Católica, Santiago de Chile, octubre 29, 2003.

<sup>2</sup> En México, la temática reportada en los últimos congresos de investigación educativa, así como en un esfuerzo de compilación de 53 trabajos recientes de investigación en este campo (Hirsch Adler, 2002), da cuenta de varias líneas de interés, como los estudios sobre juicio moral basados en Kohlberg y Rest para distintas poblaciones de sujetos; estudios sobre valores y creencias en alumnos, profesores, padres de familia en distintos distritos, niveles y contextos educativos; propuestas de formación para docentes o alumnos y su seguimiento en campo; valores y educación multicultural, valores de género, valores ambientales; valores y democracia. Varios trabajos refieren al tema de docentes y sus creencias o manejo de asignaturas como educación cívica. La práctica docente analizada desde los valores es abordada como tal en muy pocos trabajos, como el de Salord y Vanella, (1992).

desarrollo de actitudes y valores para la convivencia pacífica como sustento de la democracia, la apertura a una “pluralidad de miradas” como base del pensamiento reflexivo y crítico, pasa por las aulas y se nutre de la experiencia de contacto entre docentes y alumnos en la cotidianidad escolar. A su vez los estudios sobre acceso y retención llevan consistentemente a un mismo punto de llegada, al sostener que es en los procesos de interacción entre docentes y alumnos que se construyen las condiciones que en buena medida definen la trayectoria escolar de los alumnos, especialmente de aquellos que provienen de sectores desfavorecidos (Muñoz Izquierdo y otros, 1979; Lavín, 1996; Schmelkes y otros, 1997; Cardemil, 2000; Ezpeleta y Weiss, 2000; Mancebo, 2001; Avalos, 2001; Loera, 2001; entre otros)

Considerando el interés por ambas temáticas, este trabajo se propone establecer algunas relaciones entre los valores declarados y practicados por los docentes en la vida escolar y las preguntas por la calidad y equidad en educación básica. Para ello comparte el proceso de construcción de tres formas de acercamiento a la práctica docente con el propósito de “mirar” los valores contenidos en la actuación cotidiana de los docentes. Los resultados de este esfuerzo llevarán a identificar algunos puntos de convergencia entre las preocupaciones de ambos campos.

## I. UNA PREGUNTA REFERIDA A LOS VALORES EN LA PRÁCTICA DOCENTE Y SUS COORDENADAS TEÓRICAS.<sup>3</sup>

Intentar el difícil acceso a los mecanismos o procesos mediante los cuales se produce la “transmisión” de valores en la escuela, llevó a un equipo de investigación a enfocar la mirada hacia la figura del docente y aquellos aspectos de su comportamiento que permitieran reconocer sus preferencias valorales, tanto las declaradas como las practicadas, con vistas a identificar qué tipo de oportunidades son ofrecidas a los alumnos para el desarrollo de su moralidad.

Se realizó una investigación de tipo etnográfico en dos escuelas públicas del nivel básico<sup>4</sup> ubicadas en una ciudad media del centro de la República Mexicana.

La pregunta por los valores que transmite el docente a sus alumnos a través de su actuación cotidiana y los medios que utiliza para ello, remite a la perspectiva socio-antropológica, la cual considera a los valores construcciones sociales o culturales que traducen o expresan los sistemas de exigencias genérico-sociales, es decir, tanto las derivadas del uso y la costumbre como las genérico-universales<sup>5</sup>, en horizontes de comportamiento que se presentan como deseables u obligatorios para

---

<sup>3</sup> El trabajo realizado en la Universidad Iberoamericana León a lo largo de diez años 92-2002 en Educación para la Paz y los Derechos Humanos, ha dado lugar a una propuesta metodológica de formación de profesores aplicada con docentes de varios estados de la república, (Carbajal et al 1998, 1999). Las preguntas generadas a propósito de los valores en la cotidianidad escolar, aunadas a las derivadas de investigaciones previas sobre práctica docente y formación de docentes dieron lugar al proyecto: *Tres Acercamientos a la Oferta Valoral del Docente en la escuela primaria pública mexicana* (Fierro, Carbajal y Martínez-Parente (2002), UIA León, mimeo). La investigación es publicada como *Mirar la práctica docente desde los valores*. (2003) GEDISA, El presente apartado y los siguientes presentan los principales resultados del estudio.

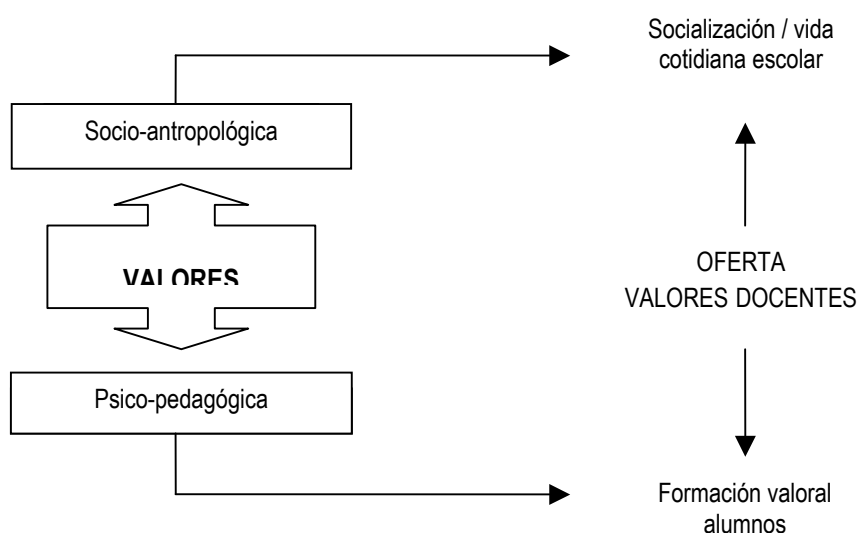
<sup>4</sup> La investigación se realizó en los años 1999-2001 sostenida por la Universidad Iberoamericana, León. Se trabajó en dos escuelas, medio urbano y urbano marginal durante un ciclo escolar y medio en el estado de Guanajuato. Se observaron 26 docentes, de todos los grados, focalizando a 6 de 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, festivales), aunque privilegiando el aula, espacio al que se destinaron 182 de las 206 observaciones realizadas. Se llevaron a cabo entrevistas en profundidad con los docentes focalizados.

<sup>5</sup> El concepto de “genéricos universales” de Heller, equivalente al de “principios éticos universales” de Kohlberg, son discutidos por diversas corrientes tanto de la antropología como de la filosofía, por considerarlos una expresión del etnocentrismo occidental. Al margen de esta polémica, la referencia a genéricos universales permite distinguir entre los valores que se desprenden de los usos y costumbres y aquellos que aluden a valores abstractos, esto es, los que tienen un carácter transcultural. En el contexto de la vida

los miembros de un grupo social determinado. Aplicada al ámbito educativo, esta perspectiva permite analizar los contenidos y modos de transmisión de los valores ofrecidos a los alumnos en el espacio de la institución escolar.

Ante el interés por analizar los valores ofrecidos a los alumnos en tanto que oportunidades para el desarrollo de su moralidad, fue necesario incorporar otras herramientas conceptuales referidas a la formación del sujeto. La perspectiva psico-pedagógica permite acceder a distintas interpretaciones sobre el proceso mediante el cual el sujeto desarrolla su propia moralidad, los momentos o etapas por las cuales transita y los procesos que están implicados en dicho trayecto. Los valores son considerados como construcciones individuales y/o subjetivas, basadas en preferencias por modos de comportamiento y creencias, las cuales se traducen en orientaciones particulares que guían la actuación cotidiana y ofrecen criterios para conducirse en situaciones de conflicto, las cuales implican una decisión moral.

Esquema 1. Perspectivas socio y psico para el estudio de la oferta valoral del docente



El concepto de “valor” construido a lo largo de esta investigación, intenta dar cuenta tanto del proceso del sujeto, como del marco social a partir del cual lo construye. *Por valores entendemos las preferencias referidas a modos de comportamiento deseables basados en usos y costumbres o en genéricos universales, que el sujeto va construyendo a lo largo de su desarrollo, a partir de la interacción social y que se expresan, en última instancia, en sus decisiones y acciones.*

La perspectiva sociológica fue abordada con base en el pensamiento de Agnes Heller y la psico-pedagógica en Lawrence Kohlberg<sup>6</sup>. Un análisis cuidadoso de sus planteamientos permitió

---

cotidiana de la escuela, permeada por la pluralidad de sistemas de valores provenientes de distintos agentes e instancias, el concepto de valores genéricos cobra especial importancia. Permite establecer un marco mínimo de acuerdos para regular la vida escolar así como hacer una distinción fundamental entre las normas escolares que provienen del uso y la costumbre y aquellas que aluden a valores abstractos.

<sup>6</sup> La pregunta que motiva esta investigación es cómo se construyen los valores en la escuela. Ello coloca como núcleo de interés la vida cotidiana escolar. Agnes Heller además de ser una importante exponente de esta perspectiva, dedica amplios espacios a la reflexión sobre el desarrollo de la moral de los sujetos en el contexto de la vida cotidiana. Por otro lado, Lawrence Kohlberg ha sido uno de los exponentes más importantes y discutidos a propósito del desarrollo de la moralidad desde el enfoque cognitivo-evolutivo. Por esta

identificar coincidencias muy interesantes entre ambos, que sugieren compartir la afirmación que hiciera hace casi setenta años Jean Piaget al establecer una discusión entre su propia teoría con la de Emile Durkheim, en el sentido de que más que tratarse de dos enfoques contrapuestos, son paralelos. (1985: 43).

Los tres núcleos de coincidencia identificados entre Heller y Kohlberg, refieren a los elementos que ambos consideran centrales para el desarrollo de la moralidad del individuo en su tránsito hacia la autonomía moral<sup>7</sup>:

- La relación del sujeto con la autoridad,
- la interiorización de las normas,
- el conflicto moral.

En este orden de ideas, formación en valores alude a los procesos que intervienen en el desarrollo de la moralidad del sujeto, así como a las etapas por las cuales transita y que van desde la adquisición de las pautas sociales básicas de convivencia recibidas a través de la socialización, a la formación de la autonomía moral como base para orientar sus decisiones y acciones.<sup>8</sup>

El siguiente cuadro presenta los niveles de desarrollo según Heller y Kohlberg y al centro se presenta el nombre que hemos dado a estas tres etapas según nuestra interpretación:

Cuadro 1. Etapas en el desarrollo de la moralidad en el sujeto

| <b>Agnes Heller</b>            | <b>Nuestra interpretación</b>                                   | <b>Lawrence Kohlberg</b> |
|--------------------------------|---|--------------------------|
| 1er nivel de la Particularidad | Etapas de socialización: transmisión y adaptación               | Nivel Preconvencional    |
| 2º nivel de la Particularidad  | Etapas de interiorización de las expectativas y normas sociales | Nivel Convencional       |
| Nivel de la individualidad     | Hacia una moral autónoma  | Nivel Post-Convencional  |

De acuerdo con Heller, la moral de una sociedad, está compuesta por el conjunto de exigencias genérico-sociales expresadas en valores abstractos y concretos que llegan al sujeto a través de sistemas normativos sociales, traducidos en normas abstractas y concretas, tal como lo expresa el siguiente esquema:

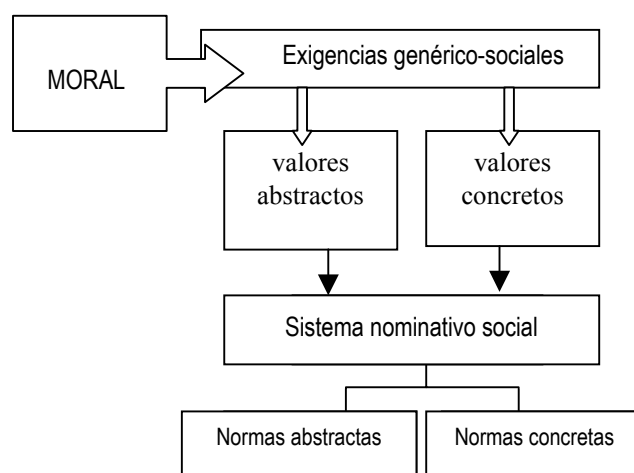
---

razón decidimos tomar como referencia de esta perspectiva a Kohlberg y no a alguno de sus discípulos o de las corrientes que se han desprendido de sus planteamientos, como la del "Moral Domain", de Turiel y seguidores.

<sup>7</sup> Se refiere a la capacidad que desarrolla el ser humano para autodirigirse, orientando sus juicios y acciones morales con base en genéricos-universales elegidos por él mismo.

<sup>8</sup> En adelante, las referencias a propósito del desarrollo de la moralidad del sujeto, estarán implicando su proceso de formación valoral.

Esquema 2. La moral y las exigencias genérico-sociales



Tanto los usos y costumbres, como las normas concretas establecen pautas de actuación referidas a asuntos particulares de la vida social (p.e. ser cortés con las demás personas); en contraste, las normas abstractas representan las grandes orientaciones o modelos de actuación a los que se aspira, tales como la justicia, el respeto, la igualdad. En este sentido son la fuente de la cual emanan muchas de las regulaciones sociales concretas.

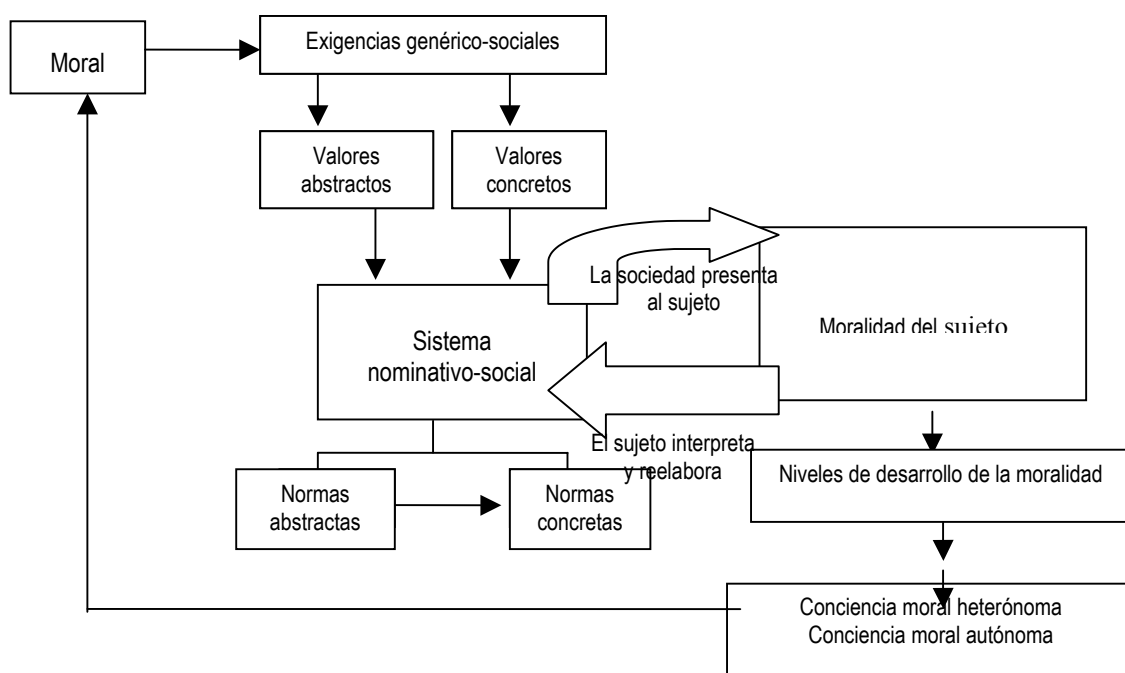
El segundo elemento de la moral alude a la relación del sujeto con las regulaciones sociales; refiere a “la relación práctica singular de una persona con las normas y reglas de conducta correcta.” (Heller:1995: 65). A esta *relación individual con el aspecto normativo de una sociedad le llamaremos moralidad*.<sup>9</sup>

El desarrollo de la moralidad del individuo depende, por lo tanto de dos tipos de factores. Los que provienen del contexto socio-cultural en donde se ubica, y que transmiten cierto tipo de valores a través de la normatividad y de las expectativas sociales vigentes. Están, por otra parte, los factores internos del propio sujeto, cuyas estructuras cognitivo-evolutivas le permitirán interpretar, asimilar y finalmente acomodar los estímulos que le vienen del exterior, con vistas a construir su propia conciencia moral.

De igual manera, el nivel de desarrollo de la moralidad que alcancen los sujetos en una sociedad, influirá en la moral social, facilitando u obstaculizando la construcción de relaciones sociales basadas en la libertad, en el respeto a la dignidad del ser humano, así como en la justicia. Grandes personajes con alto desarrollo de su moralidad: Sócrates, Gandhi, Martin Luther King, Nelson Mandela, entre otros, han logrado influir de manera decisiva en la historia de la humanidad.

<sup>9</sup> Algunos autores utilizan indistintamente los términos moralidad o moral al referirse a la moral individual. En este caso se hará la distinción entre ambas.

Esquema 3. Relación entre moral y moralidad.



## II. EL CONJUNTO DE NORMAS QUE RIGEN LA VIDA ESCOLAR. CONVENCIONES ESCOLARES Y VALORES “QUE VAN DETRÁS”.

La entrada en la escena de la vida escolar. Negociaciones previas, conversaciones con los docentes, resistencias. Tránsito paulatino de ser “intrusos” en el salón de clases a formar parte del acontecer cotidiano.

### 2.1. Un “paquete de normas básicas”...

Las observaciones desde el inicio mostraron que los valores permean todas las declaraciones y acciones de los docentes a lo largo de la presentación del contenido escolar, la distribución de tiempos; están detrás del énfasis dado a determinadas asignaturas o temas sobre otros, la evaluación del aprendizaje, la distribución de sanciones y elogios a los alumnos, la convivencia informal. Sin embargo resulta difícil “apresarlos” para dar cuenta de las preferencias por determinados modos de comportamiento con respeto a otros. La primera categoría empírica que los datos relevan, como lo muestra el siguiente fragmento de registro, es la referida a las normas concretas, las cuales se hacen presentes continuamente en el salón de clases, tanto a través de indicaciones, como de llamadas de atención que el docente dirige a los alumnos.

Tanto desde la tradición socio-antropológica como de la psico-pedagógica, se reconoce que las normas son portadoras de valores. (Ver por ejemplo, los trabajos de: E Durkheim, 1976: 188-191; Heller 1995: p. 64; Kohlberg, 1992: 475; García Salord y Vanella, 1992: 27-40; Latapí, 1999: 32-47. Barba: 1997: 49-50). De acuerdo con la primera perspectiva a la que nos hemos referido en el apartado anterior, los valores se expresan a través de los sistemas normativos vigentes en una sociedad, los cuales representan los horizontes de comportamiento que se presentan como deseables u obligatorios para los miembros de un grupo social determinado, tanto los derivados del uso y la costumbre como

los que refieren a exigencias que han sobrepasado los límites de tiempo y espacio, alcanzando un reconocimiento transcultural.<sup>10</sup> De este modo, normas y valores están íntimamente relacionados.

De su parte, la perspectiva psico-pedagógica, considera los valores como construcciones individuales, basadas en preferencias por modos de comportamiento y creencias, traducidas en orientaciones particulares que guían la actuación cotidiana; afirma que las pautas de comportamiento personal que norman la vida del sujeto, manifiestan también los valores auto-elegidos, los cuales se expresan en su propia conducta (Barba, 1997: 50).

Al considerar las normas como expresión de valores, el análisis del comportamiento normativo del docente cobra importancia, por representar el aspecto declarado de los valores que los docentes ofrecen a sus alumnos en la vida cotidiana de la escuela.

Maestro: “¿Todos tienen ya la página del libro de actividades de matemáticas?” (Los niños tienen cuadernos y libros de matemáticas en sus mesas).

M: “Vamos a ir haciendo los problemas todos juntos porque hubo algunos que no los tuvieron bien. ¿A dónde vas Salvador?” (Salvador se levantó de su lugar y se dirige hacia la puerta.)

Salvador: (mostrándole la mano): “A tirar la basura al bote”.

Nallely: “Maestro, ahora si ¿ya le podemos cambiar a la otra página? (no obtiene respuesta)

Maestro: A ver, *Efrén ¡dame eso!* (Efrén y Oscar están de nuevo al frente, sentados en el suelo, juegan con un trocito de cartón o de plástico). *A ver Lalo, a tu lugar. A tu lugar Efrén”.*

Maestro: (se dirige a un niño que estaba distraído): “*A ver Fernando ¿ya lo cambiaste?* (el niño niega) *¿No? ¿No sabes en qué página vamos?”*

Sandra: “En la página 115”.

Maestro: “Ahorita voy a revisar los libros y no quiero nada mal, por eso lo estamos haciendo en grupo. Ahí tienen las indicaciones. Van a hacer muchos cambios de unidades a decenas y de decenas a centenas. ¿A quién esperas Cristina? (se dirige a la niña de la primera fila que estaba en silencio pero distraída; al escuchar su nombre se sobresalta y vuelve a su trabajo. Efrén vuelve a jugar con Oscar.)

Maestro: “*¿Quién está jugando? Ya les he dicho que no me traigan juguetes a la escuela, luego los pierden y andan llorando”.*

Sandra: “Maestro y si son diez centenas también las cambiamos ¿verdad?”

Maestro: “Si pero ¿por qué las cambiaríamos?

Sandra: “Pues... por un millar”.

Maestro: “¡Ah, muy bien!” (...) (R021)

La tarea de identificar las normas concretas en los registros es relativamente sencilla; en contraste, las normas abstractas parecen ocultas en medio del acontecer del aula. Heller plantea que las normas abstractas aparecen en la vida cotidiana en forma de juicios de valor. Identificarlas supone analizar los discursos de los docentes, en los cuales aparecen las valoraciones que hacen sobre distintos tópicos.

Con base en las aportaciones de esta autora, definimos las normas concretas en el ámbito escolar como *el conjunto de prescripciones de carácter obligatorio y general, cuya transgresión conlleva consecuencias de distinto tipo, que abarcan desde hacer notar el incumplimiento hasta la sanción propiamente dicha*. Las normas concretas abarcan tanto usos y costumbres que pueden

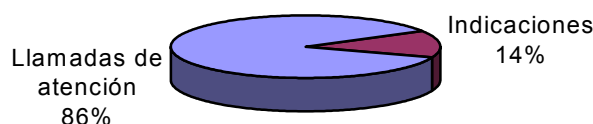
---

<sup>10</sup> Las exigencias derivadas del uso y la costumbre dan lugar a los "valores concretos" y las que refieren a exigencias genéricas de carácter transcultural, a los "valores abstractos", los cuales equivalen a los principios éticos universales.

referirse al comportamiento esperado en un contexto particular, como es la escuela, o bien estar referidas a un estrato social, en una determinada cultura. Por su parte, las normas abstractas son *las alusiones a valores que rebasan los usos y costumbres de un ámbito social o cultural particular; son prescripciones generales de carácter transcultural que se refieren a exhortaciones como “no robar”, “decir la verdad” o “ser justo”, cuya sanción es aplicada solamente cuando esta norma se traduce en normas concretas.*

En cuanto a las normas concretas, el proceso de análisis de los registros, mostró consistentemente la presencia de un mismo conjunto de normas elementales para controlar los comportamientos de los alumnos. Se identificaron 1.306 alusiones de los docentes a distintas normas concretas ya sea a través de indicaciones o de transgresiones. Las que provienen de llamadas de atención por transgresiones son con mucho las más abundantes; representan un 86% del total, mientras que el restante 14% aparece a través de indicaciones. Esto muestra la tendencia de los docentes a asumir esta tarea principalmente como reacción ante los comportamientos considerados inadecuados, más que dirigir su atención hacia la exhortación o la indicación sobre la importancia y sentido de las normas.

Gráfico 1. Distribución de las alusiones docentes relativas a transgresiones a las normas



Analizadas por esferas del comportamiento de los alumnos que son aludidas y haciendo explícitos los valores que están detrás de las alusiones a normas, tenemos que el núcleo de la plataforma normativa docente está centrado alrededor del valor del orden, a través de tres normas básicas: guardar silencio, poner atención y trabajar sentados en su lugar, las cuales concentran el 66% de las alusiones.

Cuadro 2. Valores de referencia de las normas concretas por esferas del comportamiento de los alumnos.

|                                 |   |
|---------------------------------|---|
| Orden                           | 1ª esfera: Normas concretas referidas al comportamiento de los alumnos en el salón de clase y en otros espacios escolares 66% |
| Limpieza                        | 4ª esfera: Normas concretas referidas al cuidado e higiene personal del alumno, a los materiales y espacios escolares. 6%     |
| Responsabilidad como obediencia | 2ª. Normas concretas referidas al trabajo de los alumnos y al cumplimiento de sus tareas escolares. 18%                       |
| Respeto                         | 3ª. Normas concretas referidas al trato del alumno hacia sus compañeros 6%  |
| Respeto como obediencia         | 5ª. Normas concretas referidas al trato del alumno hacia los maestros y adultos en general 4%                                 |



Gráfico 2. Distribución de las referencias de las normas concretas a genéricos universales



Podemos afirmar que hay transmisión de valores, en primer término, a través de las pautas de comportamiento que la escuela presenta a los alumnos como deseables. El contenido de las normas aporta información valiosa para identificar qué tipo de valores que se transmite al alumno. Sin embargo, queda planteada la pregunta de si es lo mismo *transmitir* convenciones escolares, que sentar las bases para *formar* en valores abstractos. ¿Qué distingue a ambos procesos, desde el punto de vista del desarrollo de la moralidad de los alumnos?

Las evidencias recogidas nos muestran que el énfasis del docente se centra en aquellas normas que expresan valores concretos vinculados a convenciones escolares: el orden, la limpieza, la responsabilidad como obediencia y el respeto a los adultos como obediencia; al mismo tiempo se deja en un segundo plano aquellas normas que se vinculan con formas de comportamiento como el “respeto a los demás y a sus pertenencias”. Es decir el 94% de las alusiones que hacen los docentes a la normatividad se centra en convenciones escolares, mientras que únicamente el 6% alude a un valor abstracto.

## 2.2. ....que se aplican “a criterio” del docente

En el proceso de identificar las normas concretas y abstractas en los registros de observación, se hizo evidente el hecho de que los docentes seguían un comportamiento errático al referirse a las normas y a su cumplimiento. A veces llamaban constantemente la atención a sus alumnos y hacían un seguimiento del cumplimiento de la norma, pero en ocasiones dejaban pasar los incumplimientos de sus alumnos sin llamar la atención. Estas situaciones crean una imagen de *relatividad* de las normas frente al alumno, lo que a la larga propicia su incumplimiento. Todo ello planteó la necesidad de considerar la *consistencia en la aplicación de las normas* como una categoría fundamental para redondear la visión sobre lo que posteriormente fue llamado el “comportamiento normativo del docente”.

El análisis realizado al respecto, como lo ilustra el siguiente cuadro, nuevamente confirma la orientación reactiva del comportamiento normativo docente. Asimismo queda de manifiesto la discrecionalidad con la que son aplicadas las normas. Se trata de una normatividad de límites laxos y aplicada "a criterio" del docente. El alumno entra en contacto con la normatividad a través de las transgresiones que comete, las cuales quedan al arbitrio del docente, quien decide a quién llama la atención y si da seguimiento a sus reconvenciones o si simplemente “deja pasar” la transgresión.

Cuadro 3. Comparativo de frecuencias de alusiones a las normas concretas vía llamadas de atención por transgresiones más situaciones de incumplimiento, en contraste con las alusiones a las normas concretas vía indicaciones

| Nombre de la norma |  | Transgresiones | Situaciones de incumplimiento | Total | Aparece como indicación |
|--------------------|--|----------------|-------------------------------|-------|-------------------------|
| 1.                 | Guardar silencio durante el trabajo/ mientras m. explica ... | 261            | 344                           | 605   | 17                      |
| 2.                 | Poner atención durante el trabajo / mientras m. explica...   | 202            | 128                           | 330   | 4                       |
| 3.                 | Trabajar sentados en su lugar                                | 160            | 143                           | 303   | 22                      |
| 4.                 | Cumplir con la tarea en el salón/ en casa/ indicada por m.   | 78             | 51                            | 129   | 7                       |
| 5.                 | No golpear / no pelear/ no molestar/ no burlarse...          | 58             | 71                            | 129   | 1                       |

Esta situación de discrecionalidad en su manejo quedará de manifiesto al comparar el número de veces en que los alumnos del primero y sexto grados, incumplen las mismas normas. Considerando que estos últimos han estado expuestos cinco años más a la normatividad escolar, se esperaría que transgredieran con mucha menor frecuencia las normas escolares, cosa que no ocurre.

Cuadro 4. Comparación de frecuencias de transgresiones y situaciones de incumplimiento entre los grados iniciales y terminales.

## 1º DE PRIMARIA

| Sitio | Norma                         | Frecuencia |     |     |     |
|-------|-------------------------------|------------|-----|-----|-----|
|       |                               | Tra        | Inc | Tot | Ind |
| 1º    | Guardar silencio              | 61         | 82  | 143 | 4   |
| 2º    | Poner atención                | 27         | 29  | 56  | 1   |
| 3º    | Trabajar sentados en su lugar | 16         | 22  | 38  | 0   |
| 4º    | Cumplir con la tarea          | 21         | 0   | 21  | 0   |
| 5º    | No golpear/ no pelear...      | 15         | 10  | 25  | 0   |

## 6º DE PRIMARIA

| Sitio | Norma                         | Frecuencia |     |     |     |
|-------|-------------------------------|------------|-----|-----|-----|
|       |                               | Tra        | Inc | Tot | Ind |
| 1º    | Guardar silencio              | 56         | 133 | 189 | 2   |
| 2º    | Poner atención                | 58         | 28  | 86  | 1   |
| 3º    | Trabajar sentados en su lugar | 9          | 30  | 39  | 0   |
| 4º    | Cumplir con la tarea          | 9          | 1   | 10  | 3   |
| 5º    | No golpear/ no pelear...      | 10         | 16  | 26  | 0   |

Al fondo de todo esto hay un problema que la teoría ayuda a explicar, referido a la *interiorización de las normas*, la cual se ve obstaculizada ante un contacto errático con las mismas. De acuerdo con la teoría de Heller, la consistencia en la aplicación de las normas tendrá importantes repercusiones en la generación de oportunidades para que los alumnos las interioricen. Por su parte, Kohlberg afirma:

*“Lo que los estudios sobre atmósfera moral muestran es que los individuos responden a una combinación de razonamiento moral, acción moral y reglas institucionalizadas como un todo relativamente unificado en relación con su propio estadio moral.”* (Kohlberg, 1992: 212)

En este sentido, tanto el contenido de las normas concretas como su aplicación son importantes en el contexto del desarrollo de la moralidad de los alumnos. Si el contenido de las normas refiere a convenciones escolares principalmente, si su manejo está centrado en la figura del docente y la aplicación de las mismas responde a su arbitrio personal, estamos ante una situación que limita las oportunidades para transitar del nivel de heteronomía hacia la autonomía moral. En otras palabras, el docente difícilmente ofrece oportunidades a los alumnos para que transiten de la primera etapa del desarrollo de la moralidad a la de interiorización.

### 2.3 ¿Dónde están las normas abstractas en el discurso docente?

Se ha señalado que la presencia de las normas abstractas se hace evidente a través de alusiones verbales del docente elaboradas como juicios de valor, definidos como *expresiones verbales en las cuales el docente se pronuncia sobre situaciones deseables o no deseables; comportamientos preferibles a otros o sobre la bondad o maldad de determinadas acciones.*

Mientras que se identificaron 1306 alusiones a normas concretas, únicamente en 33 ocasiones se registran alusiones a normas abstractas, haciendo una proporción de 1 abstracta por 39 concretas. Esto pone al descubierto las pocas ocasiones que genera el docente para aludir a normas que refieren a genéricos universales:

Cuadro 5. Normas abstractas

|             |                         |                               |
|-------------|-------------------------|-------------------------------|
| Honradez.   | Tolerancia.             | Respeto.                      |
| Esfuerzo.   | Sabiduría.              | Respeto a la vida (no matar). |
| Honestidad. | Responsabilidad.        | Amor.                         |
| Soberanía.  | Libertad de asociación. |                               |

Veamos un ejemplo de alusión a norma abstracta en el contexto de una clase del primer grado de primaria, enlazada en el tratamiento de un contenido curricular:

(La maestra empieza a relatar una historia con voz pausada y enfatizando las letras “t” que aparecen en la historia; gesticula y habla con emoción.)

Maestra: “Tita es una niña que trabaja muy bien en la escuela y su papá le dijo que la iba a llevar a la juguetería a comprarle lo que ella misma escogiera. Tita vio un tambor muy feo, nadie lo quería. Tita pensó “qué bonito juguete, qué original”. Así es que le pidió a su papá que se lo comprara. El papá se lo compró, pero su amiga Tere era muy envidiosa así es que se lo escondió en el armario, ¿eso está bien?”

Niños: “No”

Maestra: “Es malo, es malo robar. Tita se va a poner triste.” (M005)

El análisis de alusiones a normas abstractas por docente pone de manifiesto que 18 de los 26 docentes observados, en ningún momento aludieron a comportamientos más allá de convenciones escolares. Los 8 restantes aportaron las siguientes referencias, de las cuales casi el 70% provienen de un solo docente. Queda planteada la pregunta por la extrema parquedad de este tipo de discurso en los docentes.

La importancia de las normas abstractas radica en que representan las oportunidades que el docente ofrece al alumno para que pueda rebasar el ámbito más inmediato que lo remite a las convenciones escolares, para tomar contacto con los principios o valores abstractos y conozcan la existencia de valores tales como la libertad, la igualdad, el respeto a la dignidad humana, entre otros. Por ello es que hay una gran diferencia entre *transmitir* convenciones escolares, que ofrecer oportunidades, a través del sistema normativo escolar, para construir valores universales como la justicia.

Cuadro 6. Alusiones a normas abstractas por docente

| Docente      | Normas abstractas referidas a: | Frecuencia: | % de alusiones |
|--------------|--------------------------------|-------------|----------------|
| 1. Benito    | Honradez                       | 5           | 67%            |
|              | Respeto                        | 4           |                |
|              | Tolerancia                     | 3           |                |
|              | Sabiduría                      | 3           |                |
|              | Responsabilidad                | 2           |                |
|              | Honestidad                     | 2           |                |
|              | Libertad de asociación         | 1           |                |
|              | Amor                           | 1           |                |
|              | Soberanía                      | 1           |                |
| 2. Soledad   | Respeto a la vida              | 3           | 9%             |
| 3. Victoria  | Esfuerzo                       | 2           | 6%             |
| 4. Asunción  | Amor                           | 1           | 6%             |
|              | Tolerancia                     | 1           |                |
| 5. Josefina  | Honradez                       | 1           | 3%             |
| 6. Carlos    | Tolerancia                     | 1           | 3%             |
| 7. Honorio   | Esfuerzo                       | 1           | 3%             |
| 8. Margarita | Esfuerzo                       | 1           | 3%             |
| Total: 33    |                                |             | 100%           |

En síntesis, el primer acercamiento a los valores del docente queda referido a su **comportamiento normativo**, entendido como el conjunto de parámetros que establece para regular las conductas de los alumnos en el ámbito del salón de clases y de la escuela en general. Hace referencia a normas concretas y normas abstractas, así como a la consistencia en su aplicación. Los principales rasgos identificados pueden resumirse como sigue:

- a) Orientado hacia la transmisión de convenciones escolares, las cuales ocupan un lugar preponderante, respecto de valores abstractos como el respeto
- b) Normatividad escolar gira alrededor de la figura de la autoridad, tanto en su definición, como en su puesta en práctica.
- c) Da un fenómeno de aplicación laxa y discrecional de las normas con base en el criterio del docente, lo cual favorece la imagen de relatividad de las mismas ante los alumnos y en contraparte, refuerza la relación de dependencia hacia la autoridad.
- d) Presenta un vacío de discurso a propósito de valores como el respeto, la justicia, la honradez, lo cual contrasta con las repetidas alusiones a normas concretas. Esto sugiere que los docentes están ocupados en contener los impulsos de los alumnos, asunto que no logran entre otras cosas por la falta de consistencia en la aplicación de las normas.
- e) Ante las reiteradas declaraciones de política pública respecto del papel que la escuela deberá jugar a propósito de la formación en valores fundamentales para la convivencia social como el respeto, la justicia o la democracia, aparece el modo tradicional de organización pedagógica de las escuelas y sus exigencias --mantener a los alumnos

sentados, en silencio y atentos al docente- como una poderosa razón para impedir que valores como la colaboración, el diálogo y la corresponsabilidad permeen la vida escolar.

### III. EL HILO CON EL QUE SE TEJE LA EXPERIENCIA DE RECIBIR UN TRATO RESPETUOSO Y EQUITATIVO EN LA ESCUELA. VEHÍCULOS Y EXPRESIONES AFECTIVAS DEL DOCENTE

En el proceso de identificación de las normas concretas y abstractas, se observó una gran diversidad de formas de proceder de los docentes para presentarlas a los alumnos. Se fue haciendo evidente poco a poco que las alusiones verbales a las normas equivalen una declaración *explícita* de los modos de comportamiento considerados preferibles con respecto a otros; por ello afirmamos que detrás del *contenido* de las normas están determinados valores, dándoles sentido y razón de ser. En contraparte, la forma elegida para hacerlo "dice" con acciones, los valores implicados en la relación del docente con sus alumnos. Por otra parte, a *través del comportamiento afectivo, el docente manifiesta en distintos espacios formales e informales, las propias regulaciones que delimitan su relación con los alumnos, desde su posición de autoridad*. El docente pone en práctica sus propios valores al permitirse determinada forma de trato y de manifestar afectos de distinto signo -que pueden ir desde felicitación, hasta el insulto- hacia la persona de sus alumnos.

#### 3.1 Vehículos o medios utilizados para aludir a las normas.

La manera de presentar y hacer cumplir las normas representa por sí misma un poderoso mensaje, en ocasiones, mucho más elocuente que el contenido al que se pretende aludir. La razón de ello es que se trata de los valores puestos en práctica por el docente en el trato con sus alumnos. Ante la inexistencia de una categoría teórica para referirse a estos recursos, construimos el concepto de *vehículo* para entender por ello el *medio a través del cual el docente presenta o señala una norma concreta o abstracta*.<sup>11</sup>

El análisis de los distintos tipos de vehículos que utilizan los docentes mostró una amplia gama, que va de la exhortación a la recriminación; la aplicación de consecuencias al castigo corporal; la felicitación al insulto. Su análisis, desde el punto de vista de la moralidad de los alumnos, permitió identificar tres aspectos mediante los cuales contribuyen u obstaculizan su desarrollo:

a) *Representan oportunidades para interiorizar las normas, a través de la toma de rol.*

Los medios utilizados para hacer cumplir las normas tienen un papel importante para promover o inhibir el desarrollo de la autonomía, debido a que las referencias sobre sentido de la norma y uso de la autoridad, son las coordinadas que posibilitan la *interiorización* de las normas. Interiorización significa la identificación del sujeto con las normas, la cual le permite asumirlas como pautas de conducta propias, sin que medie una presión externa.

*“Las reacciones afectivas de los adultos acompañadas de razonamiento pueden facilitar la comprensión y la apropiación de las convenciones sociales y de las normas morales; investigaciones previas indican que las reacciones afectivas que están unidas a la explicación del sentido de las normas y que se centran en el bienestar y en los derechos de los demás,*

---

<sup>11</sup> A propósito de los vehículos, la teoría de Heller no dice nada. En cambio, Kohlberg hace una aportación que resulta decisiva para aproximarnos a su comprensión. Al hablar de "oportunidades de toma de rol", ofrece una pista para su análisis considerando sus implicaciones para ponerse en el lugar de la otra persona y comprender el sentido de la norma a partir del daño causado a otros por su incumplimiento. Turiel y seguidores, a partir de una profundización del concepto de "toma de rol" de Kohlberg llevan a cabo investigaciones en contextos familiares y escolares a propósito de las "reacciones afectivas que acompañan las alusiones a las normas" (Smetana, 2001: 4). Asimismo la corriente sociológica de la "disciplina inductiva" (Hoffman y Saltzein) hace aportaciones que Kohlberg retoma y analiza bajo su propia perspectiva (Gibbs, 1991: 107).

*pueden incrementar la efectividad del razonamiento porque ayudan a que los niños identifiquen el daño o la injusticia causada a otros. Sin embargo, las investigaciones también indican que demasiada fuerza o enojo dirigida al niño cuando incumple una norma puede inhibir la atención de los niños en los sentimientos de los otros, ya que surge una tendencia a auto replegarse y centrarse en sí mismo por el daño sufrido a su persona al recibir la llamada de atención del adulto, perdiendo la perspectiva del daño causado a los otros por su falta".* (Smetana, 2001: 4)<sup>12</sup>

Por otro lado, desde la corriente sociológica, Hoffman y Saltzein, en sus investigaciones sobre disciplina inductiva, afirman que facilitará la internalización de las normas, el mostrar a los niños las consecuencias de sus acciones para con otros y hacerles notar su propia responsabilidad por ello. (Gibbs, 1991: 107) En este sentido, tanto Kohlberg como Gibbs señalan que a través de la disciplina inductiva se promueve la generación de oportunidades de "toma de rol", esto es, "ponerse en los zapatos" del otro, reforzando en los alumnos el sentimiento de empatía:

*"De mayor importancia que los factores relacionados con la estimulación del estadio cognitivo son los factores de la experiencia social general y la estimulación, lo que llamamos oportunidades de toma de rol. (...) Si los adultos no consideran el punto de vista del niño, el niño puede no comunicarse o no tomar el punto de vista del adulto";* el diálogo es así desde esta perspectiva, un requisito fundamental para promover la toma de rol.<sup>13</sup> (Kohlberg, 1992: 209-210).

*b) Los vehículos pueden favorecer la generación de conflictos morales en los alumnos.*

Además de la toma de rol, el uso de vehículos que aluden a normas concretas basados en explicaciones o exhortaciones sobre la importancia de las normas, al ayudar a tomar contacto con la perspectiva del daño causado a otros, establece las condiciones que permiten posteriormente generar conflictos morales en los alumnos. Esto se debe a que los invitan a la reflexión sobre el significado de asumir, en situaciones concretas, un trato respetuoso y justo hacia las demás personas. Los conflictos de distinto tipo que se presentan entre ellos, son ocasiones privilegiadas para poner en juego vehículos que los involucren a nivel individual y grupal, en la reflexión sobre la acción. El proceso seguido para resolverlos y el tipo de soluciones adoptadas, serán, en última instancia, lo que suscite o no la apropiación de las normas, por parte de los alumnos.

*c) Los vehículos son en sí mismos oportunidades para experimentar los valores del respeto y la justicia.*

Por último, el uso de los vehículos tiene también implicada una referencia hacia la justicia. Las vivencias cotidianas del trato con el docente, son las que permiten crear un ambiente de respeto hacia la persona de los alumnos y de justicia en el aula. Es a través de la manera como el maestro trata al alumno, que se construye en el aula, y en las acciones concretas, la vivencia del respeto y de la justicia. De la misma forma, el uso de vehículos distintos u opuestos, como formas habituales para dirigirse preferencialmente a unos alumnos con respecto a otros, supone ofrecerles oportunidades distintas e inequitativas, para construir su propia experiencia del respeto, lo cual constituye en sí mismo una injusticia.

---

<sup>12</sup> Las cursivas son nuestras.

<sup>13</sup> Las cursivas son nuestras.

El siguiente ejemplo está tomado de un registro realizado durante las dos primeras horas de la mañana del primer día de clases, en un salón de primero de primaria. La maestra recién entra en contacto con su nuevo grupo, al cual pertenece un alumno cuyo aspecto físico lo distingue de los demás. Es mayor porque está repitiendo el año. Su arreglo y vestimenta denota una condición socioeconómica inferior que la de sus compañeros. La maestra conduce un recorrido por la escuela; regresan al salón e inicia el trabajo consistente en reconocer las partes del cuaderno y la forma en que harán los "rayados" para escribir en ellos. A continuación se establece el primer contacto de la maestra con este alumno, a quien llamaremos Daniel:

(...) (La maestra explica la forma en que utilizarán el cuaderno. Interrumpe de pronto su explicación y se dirige a un niño):

Maestra: "*No me gustan esas groserías en el salón. Quitate "eso" de la nariz. Si te dan ganas de ir al baño debes pedir permiso. Tú ya estuviste en primero el año pasado con la M. X. ¿Qué ella no les daba permiso de ir al baño?*"

Daniel: "No"

Maestra: "*Tienen que pedir permiso de ir al baño porque si te haces pipí en el salón, a los compañeros les van a dar ganas de vomitar.*" (Habla con tono de molestia).

(La maestra regresa a la explicación sobre el uso del cuaderno.)

Maestra: "Es importante que aprendan a identificar las pastas de los cuadernos. Estas hojas gruesas se llaman pastas y se empieza a usar el cuaderno después de esta pasta. (señala el cuaderno).

(Un niño se levanta para mostrarle el dibujo que hizo en su cuaderno)

Maestra: "Muy bien" (El niño regresa a su lugar. Varios niños se levantan y ella califica los dibujos. Se dirige nuevamente a Daniel).

Maestra: "*A ver, Daniel, ¿qué dije? Repíteme lo que dije. ¿Verdad que no está poniendo atención, que está jugando con su compañero que era del otro grupo?*"

*Lo vamos a sentar con una niña para que se le quite lo platicón.*" (Tono de molestia). (Se dirige al compañero de Daniel, con quien platicaba. Cambia el tono de voz al dirigirse a este alumno, suavizándolo.)

Maestra: "A ver, Luisito, ¿por qué estás platicando? ¿No te interesa lo que estamos viendo en clase?" (el niño baja la vista).

(La maestra continúa la explicación de los cuadernos (...)) Revisa los trabajos que realizan los niños, fila por fila. Llega a donde está Daniel, quien hizo su dibujo a la mitad del cuaderno. Le pide que identifique la pasta. Daniel no sabe cuál es.)

Maestra: "*Por no poner atención no sabes qué hacer.*" (Tono de molestia).

(Se dirige de nuevo al grupo)

Maestra: "Vamos a hacer palitos." (Dibuja rayas horizontales en el pizarrón también una cuadrícula. Se dirige nuevamente a Daniel:)

Maestra: "*¿A dónde va?. Usted, Daniel no voltee la libreta.*"

(Daniel la mira. Parece confundido porque no estaba fuera de su lugar. La maestra retoma su explicación (...)) Interrumpe nuevamente para dirigirse a una niña que estaba platicando. Utiliza un tono afectuoso para dirigirse a ella.)

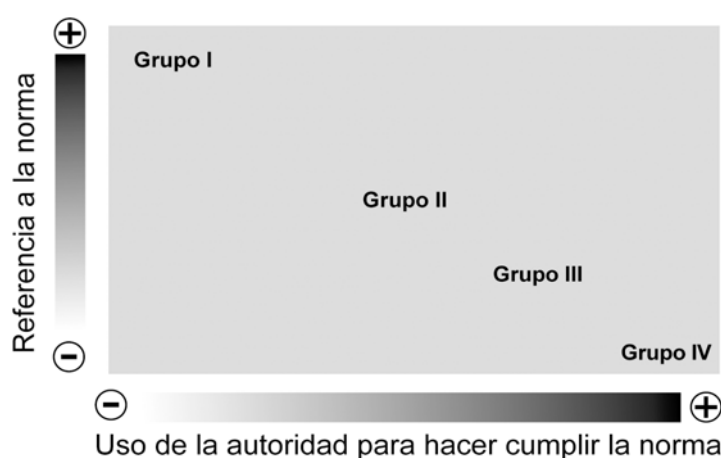
Maestra: "En silencio, con tu boquita cerrada y muy ordenadita"

(Al iniciar nuevamente su recorrido por las filas, le dice a Daniel: "*A ver, otra vez, ya me volvió a cambiar la libreta. Ya se fue hasta el final. ¿No va a entender? ¿No va a oír órdenes?*" (Nuevamente sube el tono de voz y aparece la expresión de disgusto en el rostro de la maestra. ) (P037)

Esto ilustra lo que denominamos un trato inequitativo, es decir, el que coloca en desventaja a un alumno con respecto a sus compañeros, quienes reciben un trato considerado y respetuoso que a él le es negado. Qué aprende Daniel, en términos de valores, de la vivencia de ser exhibido frente al grupo y de recibir un trato recriminatorio; qué significa además, el *experimentar* que estos recursos están dirigidos *especialmente* a él, ya que sus compañeros reciben otra forma de trato, son las preguntas referidas al desarrollo moral aquí implicadas, además de las consecuencias ya ampliamente documentadas respecto del éxito o fracaso escolar comprometido en situaciones como ésta.<sup>14</sup>

Utilizando como coordenadas teóricas el “uso de la autoridad para hacer cumplir las normas” así como la “referencia a la norma”, podemos agrupar los vehículos identificados en cuatro grupos, como lo presenta el siguiente esquema:

Cuadro 7. Grupos de vehículos de acuerdo con la referencia a la norma y al ejercicio de la autoridad.



Vehículos del grupo I. Contiene aquellos medios que hacen una referencia directa a la norma en términos cognitivos o afectivos:

Cuadro 8. Vehículos grupo I.

|  |  |
|--|--|
| Implica al grupo en la reflexión generando respuestas    | Felicita   |
| Invita o exhorta a la reflexión sobre la acción          | Formula juicio de valor positivo referido a la persona:    |
| Pide a un alumno ponerse en el lugar del otro            | Solicita agregando fórmula de cortesía /expresión afectiva |
| Explica el sentido de la norma                           | Advierte consecuencias                                     |
| Formula juicio de valor referido a la norma o a la falta | Aplica consecuencias referidas a la norma                  |
| Alude a un conocimiento previo                           | Habla en privado con un alumno                             |
| Se incluye en el cumplimiento de la norma                |  |

<sup>14</sup> “En las aulas se dan procesos de diferenciación y selectividad entre alumnos, a partir de una serie de actividades que forman parte de las rutinas diarias, como la calificación constante de la presentación, la puntualidad, las tareas, los uniformes, las conductas o las formas de comportamiento en clase y la edad, además de aquello que los alumnos puedan llegar a aprender del contenido de sus lecciones. (...) Dentro de la lógica de homogeneización de grupos, el niño mayor es visto con desconfianza o burlesco por sus maestros o compañeros. Como consecuencia, baja su autoestima y es considerado como “el grandote” o “el burro” del salón de clase. (Galeana, 1997: 128. 134).



Todos estos vehículos se ubican en el cuadrante en el que se cruza una *alta referencia a la norma con una mínima referencia a la autoridad como razón para su cumplimiento*. genera oportunidades para la toma de rol y por lo tanto, para la interiorización de las normas concretas, lo que apunta hacia el desarrollo de la autonomía. Adicionalmente, este grupo de vehículos está sustentado en la práctica de las normas abstractas de respeto a la persona del alumno, así como del respeto mutuo, de modo que su aplicación consistente, esto es, regular y sin distinción de personas, construye además el valor de la justicia.

Norma Concreta : No tomar/Respetar las cosas de los demás.

*Vehículo utilizado: Explica el sentido de la norma, aplicando consecuencias.*

(La maestra sale por unos momentos del salón.) (...)

Jaime se sube en un mesabanco y empieza a bailar. (...)

Niña: “¡Ahí viene la maestra...!”

(La maestra entra al salón y se le acerca una niña con los ojos llenos de lágrimas. Le dice algo en voz baja.) (Los niños empiezan a tomar asiento en sus lugares.)

Maestra: “*Jaime, tú crees que es correcto lo que hiciste?*”

(Jaime permanece callado, con la mirada baja.)

Maestra: “*Mira le rompiste el libro a Julieta.*” (La niña tenía su libro abierto sobre el mesabanco en donde se subió Jaime.)

(Jaime observa el libro con dos páginas rotas.)

Maestra: “*¿Te cambio el libro? ¿Le doy a Julieta tu libro y a ti te doy el de ella?*”

(Jaime permanece callado viendo hacia el suelo.)

Maestra: “*Pídele una disculpa a Julieta.*”

Jaime: “Discúlpame.” (En voz baja)

Maestra: “*Ahora vamos a reparar juntos el libro de Julieta*” (Toma durex de su escritorio e invita a Jaime a ayudarlo a pegar las hojas rotas. Jaime colabora en poner la cinta adherible.)

(Julieta deja de llorar.)

(La maestra le regresa su libro a Jaime. Los dos niños toman asiento.) (La maestra retoma la clase...) (P042)

Vehículos del grupo II: Centra el contacto con las normas a través de una referencia escueta a las mismas, sin aportar los elementos de juicio necesarios para su comprensión, por ello, comparado con el grupo I, reduce las oportunidades de interiorización de las normas concretas, y el desarrollo de la autonomía en los alumnos. Este segundo grupo apunta básicamente a construir el respeto unilateral, dirigido hacia la figura del maestro. Al igual que en el grupo anterior, si se da una aplicación consistente de estos vehículos, se construye además el valor de la justicia.

Cuadro 9. vehículos grupo II

|  |                              |
|--|------------------------------|
| Reporta al grupo el comportamiento que observa | Emplea expresión facial      |
| Indica/ ordena el comportamiento adecuado      | Hace ruido con un objeto     |
| Señala o alude a la falta                      | Recurre al contacto corporal |
| Recibe acusación                               | Pide realizar ejercicios     |
| Guarda silencio                                | Sanciona                     |
| Utiliza onomatopeyas                           |                              |

## Tercer grado:

Norma concreta: Cortesía con los visitantes y cumplir con la tarea indicada.

*Vehículo utilizado: Señala el comportamiento adecuado y nombra al alumno indicando el comportamiento adecuado.*

(Entra una persona al salón. Los niños permanecen en su sitio. La maestra se dirige al grupo:)

Maestra: “*Cuando entra una persona tenemos que saludarla.*”

Niños: “Buenos días” (saludan a coro en cuanto la maestra termina de hablar).

(La maestra continúa escribiendo en el escritorio. Deja de escribir y dice):

Maestra: “*Mariana, ponte a trabajar. Mariana.*”

(De inmediato se dirige a otro niño):

Maestra: “*¿Ya terminaste? Ponte a trabajar.*” (P040)

Vehículos del grupo III. Este grupo se distingue de los anteriores, por la inclusión de la referencia a la persona del docente como parámetro para mostrar que un comportamiento es inadecuado, transmitiendo el mensaje de que la norma es importante porque el docente en ese momento así lo dice o bien la norma se aplica a algunos y no necesariamente a todos. Se ubica en el punto en que cruza una *baja referencia a la norma, como motivo para su cumplimiento y una alta alusión a la autoridad.* Por estar centrado en el respeto unilateral, queda desdibujado el valor del respeto mutuo; la referencia a la persona de la autoridad como centro, establece cierto grado de arbitrariedad para su cumplimiento. Asimismo, dado que las normas no se aplican de manera regular y previsible sino a criterio del docente, no construye el valor de la justicia ni del respeto, sino que brinda al alumno un trato discrecional.

Cuadro 10. Vehículos grupo III

|   |
|---|
| Acusa o promueve acusación                              |
| Alude a su persona                                      |
| Expresa disgusto personal por la falta                  |
| Incumple la aplicación de las consecuencias anunciadas. |
| No interviene   |

## Primer grado:

Norma concreta: No engañar a la autoridad y guardar silencio.

*Vehículos utilizados: alude a su persona.*

(La maestra lleva a un niño y una niña al frente y se dirige a la niña):

Maestra: “*Yo no quiero mentiras. Tú le pegaste a él.*”

(Los dos niños toman asiento. La maestra se dirige a todo el grupo):

Maestra: “*Pueden platicar de pulguita con el compañero. No quiero momias, pero no hablan, gritan. Eso ya saben que no me gusta. Hablen de pulguita. Bájense a la grabadora, luego mi grabadora no quiere jalar.*” (P001)

Vehículos del grupo IV. Este último grupo incluye los vehículos cuya carga fundamental está centrada en el uso de la fuerza en el ejercicio de la autoridad, como recurso principal para hacer cumplir las normas. Por esta razón *el sentido de la norma queda en un lugar muy disminuido en contraste con el alto uso de la fuerza de la autoridad.* Con el objeto de hacer cumplir una norma concreta, se permite

faltar el respeto a los alumnos. Los medios utilizados lastiman la dignidad de la persona del alumno, por utilizar con ellos vehículos que atentan contra su derecho a recibir un trato digno. Esto en sí mismo representa además una injusticia. Debido a que refuerza la referencia a la autoridad como medio para cumplir las normas y la obediencia por temor al castigo, no solamente no promueve, sino que *obstaculiza la generación de oportunidades, dirigidas a los alumnos, para interiorizar el sentido de las normas.*

Cuadro 11. Vehículos grupo IV

|  |
|--|
| Formula juicio de valor negativo referido a la persona |
| Grita  |
| Ironiza  |
| Recrimina  |
| Amenaza  |
| Insulta  |
| Exhibe/expone al alumno frente al grupo                |
| Aplica castigos referidos a la persona                 |
| Golpea   |

Segundo grado:

Norma Concreta : No tirar basura en el salón.

*Vehículo utilizado: Grita y amenaza.*

(La maestra regresa al salón y se dirige al grupo gritando)

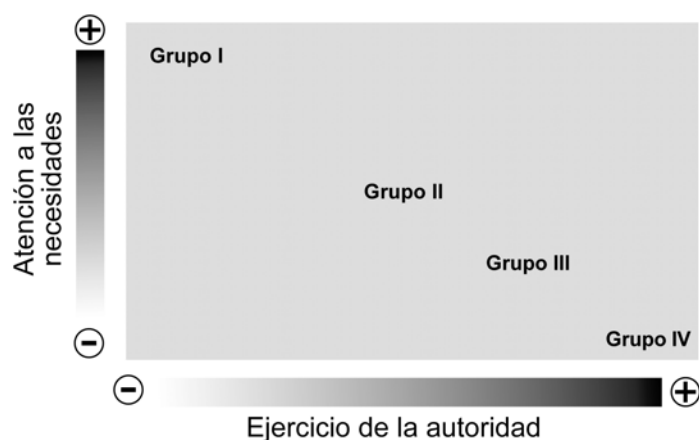
Maestra: “*¡No quiero cochineros en el piso o en las bancas como la otra vez! ¡Trabajen en orden o van a ver cuando regrese!*” (M035)

### 3.2 Expresiones afectivas del docente.

Así como es posible reconocer distintos tipos de vehículos para aludir a las normas concretas y abstractas, encontramos una amplia gama de expresiones afectivas que los docentes dirigen a los alumnos, a las que hemos definido como *gestos de atención o desatención hacia la persona, las necesidades, demandas, problemas o desempeño de los alumnos, a través de actos de habla así como de expresiones no verbales.* Las expresiones afectivas cumplen la función de *dar una tonalidad específica* a las interacciones cotidianas entre docentes y alumnos. Su presencia continua es lo que les imprime su importancia, aún si se trata de gestos sutiles y sencillos, como dar las gracias, mirar a los alumnos al hablar con ellos, escucharlos con atención y responder sus preguntas.

Las expresiones afectivas se mueven en un continuo que va de la mayor a la menor atención o deferencia del maestro hacia el alumno en su persona, sus necesidades o demandas específicas. Utilizando los criterios de “atención hacia el alumno” como primera coordenada y “ejercicio de la autoridad” como segunda, tenemos una organización de las expresiones afectivas equivalente a la de los vehículos:

Cuadro 12 . Grupos de expresiones afectivas de acuerdo con la atención prestada a los alumnos y al ejercicio de la autoridad



Grupo I. Expresiones afectivas que manifiestan atención al alumno, reconocimiento de sus necesidades y logros o promueven distensión en el grupo.

Primer grado:

(La maestra se dispone a iniciar la clase con los niños.)

Maestra: “Alguien tiene un tambor? (enfatisa la “t”).

¿Para qué sirve el “t”ambor? (vuelve a enfatizar la letra)

Juan Luis: “Para tocar!”

Maestra: Muy bien por Manuel que no interrumpe al compañerito! (Le da una palmada en la mano al niño, quien ha permanecido atento, mientras su compañero de banca hablaba con otro niño. A continuación se dirige al grupo de nuevo).

Maestra: “Para qué sirve el tambor? ¿para tocar?” (enfatisa nuevamente ambas letras “t”).

Luisa: “Mi papá es músico y toca el tambor.”

(La maestra se muestra visiblemente emocionada al escuchar esto, así como sorprendida.)

Maestra: “Ven, ven aquí conmigo Luisa, pasa adelante.”

(Le pone las manos en los hombros y permanece de pie detrás de Luisa)

Maestra: “¿Podrías decirnos en voz alta, a todo el grupo, lo que dijiste?”

Luisa: “Mi papá es músico y toca el tambor.”

Maestra: “¿Escucharon lo que dijo Luisa? ¡Su papá toca el tambor!. Gracias Luisa, puedes volver a tu lugar.”

(La maestra retoma la explicación).

Maestra: “Hoy les contaré la historia de una niña “T”ita y un “t”ambor (enfatisando). Tita es una niña que “t”rabaja muy bien en la escuela”. (...) (Sigue la historia)(P006 )

Grupo II. Expresiones afectivas que se concretan a atender de manera puntual una demanda del alumno o del grupo.

Segundo grado:

(Los niños recortan, arman y pegan figuras en su cuaderno...)

Niña: “¡Mire maestra, ya lo armé!”

(La maestra va al lugar de la niña.)

Maestra: “Ahora pégalo.”

Otra niña: “¡Mire el mío, maestra!”

(La maestra corrige un poco la posición de las figuras.)

Maestra: “Ahora pégalo.” (R013)

Grupo III. Expresiones afectivas que aluden a la persona del docente o a su actuación discrecional como vía para atender las demandas de los alumnos.

Cuarto grado:

(Un niño se levanta y le dice algo al maestro en voz baja.)

Maestro: “No, no hay permisos.”

Niño: “Pero usted me dijo que cuando regresara...”

Maestro: “Sí, pero yo voy a ir diciendo quién puede salir.”

Niño: “¡Maestro, me tocaba a mí!”

Sandra: “Yo maestro, ¡yo tengo que ir! (Se levanta de su asiento y camina hacia la puerta.)

Maestro: Siéntate. Ahorita los baños se están lavando.”

Sandra: “No importa.” (Sale del salón) (...)

(A los pocos minutos Sandra regresa. El maestro no le dice nada por su salida.) (R033)

Grupo IV. Expresiones afectivas que se basan en la imposición o el uso de la fuerza de la autoridad en relación con las demandas de los alumnos.

Segundo grado:

Maestra: (Grita) “¡Qué bien, de veras que uno tiene que estar encima de ustedes para que trabajen, ¿ya acabaron? Órale, a su lugar” (los niños corren a sus lugares.)

(La maestra se dirige al pizarrón y traza la letra “l”)

Maestra: “A ver, conmigo, mano derecha, arriba, abajo, arriba, abajo, toda la plana.”

Niño: “Maestra, a mi se me va mal.”

Maestra: “Claro, si siempre está platicando, cómo quiere que le salga?”

(La maestra se dirige al lugar del niño y le ayuda con su mano.)

(La maestra se acerca a la observadora y le dice:) “Este va a reprobar, no sabe leer.” (Señala al niño que acaba de ayudar.)

Maestra. “¿Verdad, Julián? (Le pasa el brazo por la espalda.) (El niño no voltea, se queda serio, mirando su cuaderno.)

Maestra: “Me lo trajeron bien tarde, a él le cuesta trabajo, uno no puede hacer milagros.”

(El niño continúa tratando de hacer la letra “l”.) (M033)

Agnes Heller analiza el campo de los sentimientos utilizando las mismas categorías con las que ha abordado el análisis de las normas en la vida cotidiana: la particularidad y la individualidad. “Toda individualidad está caracterizada por una específica imagen moral reflexionada y elaborada autónomamente” (Heller, 1991:156). A esto se opone la “particularidad”, que subordina sus necesidades, deseos o aspiraciones a las exigencias sociales aceptadas espontáneamente. (ibid: 134)

En este mismo sentido, distingue los sentimientos que llama “individuales”, es decir propios de quienes ha avanzado en la construcción de una moral autónoma, de los “particulares”, referidos a una actuación basada en sus motivaciones e intereses personales. Para Heller, los sentimientos

impulsivos no pueden ser en sí mismos individuales; sólo pueden ser particularistas. Sin embargo, es el sujeto quien hace la diferencia al momento de *expresarlos*, pudiendo identificarse con sus afectos o tomando distancia de ellos a partir de valores que ha elegido de manera autónoma. Al proceder así, introduce su capacidad *reflexiva* en el manejo de sus sentimientos, expresándolos de forma individual y no particular. (Heller, 1999: 204) Así:

*“La apariencia de dicotomía entre sentimiento y razón tiene su origen en el hecho innegable de que los sentimientos individuales son más reflexivos que los particularistas, porque están conectados con valores conscientemente seleccionados, porque presuponen la asunción consciente de responsabilidad individual y porque su prerequisite es el auto-conocimiento y el auto-examen. (Heller, 1999: 221)*

Solamente el 5% de los docentes observados, acostumbra utilizar vehículos basados en explicaciones como grupo principal, en el cual el sentido de las normas está reforzado continuamente. En contraparte, la mayoría se ubica en la tendencia a hacer alusiones escuetas para hacer notar el incumplimiento de la norma (grupo II), continuando con la tendencia reactiva observada en el comportamiento normativo. Es relevante que uno de cada tres docentes utiliza recursos del tipo III y IV, basados en el uso de la fuerza. Aprender a descifrar y atender las señales cambiantes de la autoridad se torna en el núcleo del mensaje comunicado a través de este tipo de vehículos, debilitando la posibilidad de reflexionar sobre la importancia de la norma y de contactar de una manera amigable con su cumplimiento, lo que permite interiorizarla

A propósito de expresiones afectivas, encontramos una tendencia hacia la atención al alumno combinada con la inconsistencia y la arbitrariedad. Esto equivale a una orientación impulsiva del comportamiento afectivo del docente, el cual estará sujeto a sus estados de ánimo o a circunstancias particulares, más que a pautas de comportamiento autoelegidas.

Por último, el resultado que suscita mayor preocupación a propósito del comportamiento afectivo, es el hecho de que los docentes se conducen con sus alumnos como mejor les parece. Se hace evidente un vacío de regulaciones al interior de las escuelas a propósito de estas cuestiones, asunto en el cual los organismos colegiados pueden jugar un papel importante.

### 3.3 Un mito y una parábola

Dos figuras han resultado sugerentes ante la necesidad de ilustrar en contextos de trabajo con directivos y docentes, algunos modos de actuación que generan círculos viciosos en los cuales permanecen atados docentes y alumnos, en dinámicas que comprometen el éxito o el fracaso escolar de estos últimos y su permanencia en la escuela<sup>15</sup>, junto con importantes implicaciones para el

---

<sup>15</sup> Así lo documentan diversos estados del arte sobre el tema, como el realizado por Muñoz Izquierdo y Sonia Lavín, al referir los resultados de la investigación cualitativa sobre fracaso escolar en América Latina (1988). “El éxito o fracaso escolar queda prácticamente sellado para el niño en su primer año escolar. Lograr el aprendizaje de la lecto-escritura,” es lo que determina, de acuerdo con el criterio de los profesores, la promoción del alumno” (Lavín, 1996: 51) “El segundo vector de la “supervivencia escolar”, la disciplina, se interrelaciona con lo anterior a través de la verticalidad de la relación que se establece con el profesor; la violencia física y verbal, la vejación y la burla, constituyen rasgos distintivos de la trayectoria escolar del niño rezagado. “Así, aprender a leer y escribir y ser un niño “tranquilo” parecen ser las vértebras que articulan la dinámica éxito-fracaso escolar. (Lavín *et al.*, 1992).

El estudio cualitativo de Rosaura Galeana “La infancia desertora” (1997) basado en doce historias de vida de niños en esta condición, confirma una vez más la tesis de la importancia central que tiene el trato del docente hacia los alumnos.

desarrollo de su moralidad<sup>16</sup>. Una de ellas fue llamada “El mito de Sísifo” y la otra “La parábola que no se aplica en la escuela”.

*El Mito de Sísifo o la trampa que encierran los vehículos basados en el uso de la fuerza.*

Para los docentes, la trampa que encierran los vehículos basados en la fuerza, consiste en el enorme desgaste que representa subir una y mil veces la misma cuesta “con la misma piedra”, para experimentar, cada vez, que el esfuerzo ha sido inútil. El uso de determinado tipo de vehículos a los cuales muchos docentes apuestan la posibilidad de “mantener al grupo en orden” y que asocian a su interés por “formar a sus alumnos en valores como el orden, el respeto y la responsabilidad”, se parece mucho al intento de Sísifo. No lo logran, por más que una y otra vez acuden a ellos. No sólo eso: mientras más insistente es el uso de vehículos inadecuados para “inculcar” en los alumnos determinadas normas, más lejos están de alcanzar este propósito. La expresión de un docente al respecto, nos evoca el mito citado:

“Te dije que hicieras esto, ¿por qué no lo hiciste? Y te lo dije la semana pasada, y te lo voy a decir siempre”, y es cosa que nunca se va acabar”<sup>17</sup>.

En cambio, lo que sí se logra, es algo que ningún docente se propondría de manera intencionada: lastimar en los alumnos la vivencia de dos valores abstractos fundamentales para su formación: el respeto y la justicia.

*"Cuando constatamos la resistencia sistemática de los escolares al método autoritario y el admirable ingenio empleado por los niños de todos los países para escapar a la presión disciplinaria, no podemos dejar de considerar que un sistema que desperdicia tantas energías en lugar de emplearlas en la cooperación, es negativo." Piaget (1985: 305)*

*La Parábola que no se aplica en la escuela.*

Retomando las palabras textuales referidas por un docente: “esta parábola no se aplica en la escuela”, se trata nuevamente de “la trampa” que encierran las expresiones afectivas basadas en la desatención o el maltrato a los alumnos.

Maestro: (...) ustedes, niños, pongan atención. Dicen que en la escuela pública uno como docente no puede hacer alusión a ejemplos que tengan que ver con la religión, a pesar de que uno sea “católico, apostólico y romano”. Pero hay un muy buen ejemplo en el Evangelio.

En el Evangelio, Jesús deja al rebaño para ir a buscar a la oveja descarriada. Pero esta parábola no se aplica en la escuela.

El maestro no puede dejar al grupo por poner al corriente a un sólo alumno.

Mamá: “Si él le promete a su papá que va a trabajar viene, si no ya lo sacamos porque no tiene caso. Lo pondremos a vender periódico.”

Maestro: “Sí le pone un puesto de periódicos”.

(La mamá sale del salón. El maestro. retoma la clase. (P031)

<sup>16</sup> es poco lo que se ha investigado sobre las implicaciones de este campo del comportamiento docente en el desarrollo de la moralidad de los alumnos..

La investigación empírica disponible más importante al respecto está referida a la escuela del “Moral Domain” de Turiel y seguidores. Los trabajos de Nucci, Smetana y Gibbs, son algunos ejemplos. Dichos autores exploran la importancia del comportamiento afectivo de padres y maestros en el desarrollo moral de los niños, como ya se señaló

<sup>17</sup> Entrevista PC/06/00.

El razonamiento expuesto a través de esta parábola consigna la imposibilidad de "sacar adelante" a los alumnos que presentan problemas de rezago. El argumento de "los muchos" contra "el uno", en esta lógica, es contundente. Cuenta más el derecho a la educación del grupo, porque son muchos, que el del alumno por ser uno solo. Este modo de pensar justifica la política de "dejar caer" al que "no da el ancho". Sin embargo y he aquí la trampa de este argumento, las acciones no equivalen a dejar que "caiga por su propio peso" aquél alumno cuyo perfil en algún sentido lo coloca en desventaja. Las expresiones afectivas, por el contrario, apuntan en la dirección de *provocar o ahondar* el fracaso anunciado.

Este fenómeno ampliamente estudiado como "efecto pigmalión", que refiere cómo las expectativas que los docentes tienen sobre sus alumnos suelen cumplirse en un sentido o en otro, tiene consecuencias en el rendimiento escolar. Pero también para el desarrollo de la moralidad. En diversos ejemplos, las acciones dicen mucho más que las palabras sobre la imposibilidad de brindar atención especial. Actúan *contra* la posibilidad de integrar a un alumno, al afirmar que *no merece el mismo trato que los demás compañeros* por el hecho de enfrentar mayor dificultad para realizar las tareas escolares.

¿En qué consiste la trampa que encierran las expresiones afectivas basadas en la desatención o el maltrato, desde el punto de vista del desarrollo de la moralidad de los alumnos? *El espejismo radica en que los maestros se reconocen ajenos al problema que su propia actuación provoca o refuerza.* Mientras más continúan aplicando las medidas "afectivas" correctivas, no solamente no lo logran, pues el rendimiento escolar de los alumnos permanece igual o empeora, sino que su oferta valoral se deteriora, ya que *comunican falta de respeto, de aprecio y maltrato al alumno.*

#### **IV. LA CONDUCCIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA. UN ÁMBITO PRIVILEGIADO PARA PROMOVER LA REFLEXIÓN ACADÉMICA Y VALORAL EN LOS ALUMNOS.**

##### **4.1 Los espacios para la reflexión dentro del tiempo en aula.**

Los registros de observación dan cuenta de la diversidad de maneras para presentar y desarrollar los contenidos académicos a los alumnos: hacer copias de textos, series de planas, copiar y responder cuestionarios, leer una lección y contestar oralmente las preguntas planteadas por el docente, realizar un experimento con los alumnos o hacer preguntas de reflexión y conducir una discusión con el grupo. La pregunta vuelve a hacerse presente en este campo: ¿las distintas formas de conducir las prácticas de enseñanza tienen que ver con los valores?

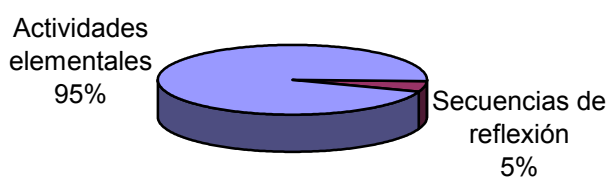
Cuando los docentes ofrecen a sus alumnos la oportunidad de reflexionar sobre algún tema, se siguen dos tipos de eventos distintos, que hemos llamado "secuencias de reflexión académica" y "secuencias de reflexión valoral". Con frecuencia éstas se dan enlazadas y su desarrollo alterna la presentación de información sobre un tema con juicios de valor emitidos por el docente. *Por secuencias de reflexión académicas entendemos aquellas acciones en las cuales, el docente orienta el razonamiento de los alumnos sobre contenidos curriculares desde una perspectiva cognitiva dirigida a la comprensión, análisis, síntesis, aplicación, deducción de consecuencias o transferencia de algún contenido curricular.* Las secuencias de reflexión valoral son *aquellas acciones intencionadas a través de las cuales el docente orienta el razonamiento de los alumnos, a partir de contenidos curriculares o sucesos de la vida escolar y social, hacia situaciones en las que hay una referencia explícita a normas concretas o abstractas.* Estas secuencias permiten recuperar los eventos en los cuales los docentes van más allá de hacer una simple alusión a las normas al promover en los alumnos un tipo de reflexión valoral con distintos niveles de elaboración. El siguiente cuadro presenta los resultados del seguimiento de actividades en aula:



Cuadro 13. Secuencias de reflexión académica y valoral en registros de aula.

|  |            |             |
|--|------------|-------------|
| Total de registros que presentan secuencias de reflexión de contenidos académicos                                | 13         | 7%          |
| Total de registros que presentan secuencias de reflexión de contenidos valorales                                 | 13         | 7%          |
| Total de registros en aula en los que no aparecen secuencias de reflexión de contenidos académicos y/o valorales | 155        | 86%         |
| <b>Total de registros de aula:</b>   | <b>181</b> | <b>100%</b> |

Gráfico 3. Distribución de actividades en el aula



Si tomamos en cuenta que el total de secuencias de reflexión académica y valoral identificadas fueron 27 y que cada una de éstas se desarrolló en un tiempo aproximado de 15 minutos, tenemos el resultado presentado en el gráfico anterior.

*En efecto, el 95% del tiempo de trabajo en aula de los alumnos transcurre en actividades rutinarias, como las anteriores, cuyo impacto en su desarrollo cognitivo podemos considerarlo como bajo y en algunos casos, nulo. Únicamente el 5% de tiempo se desarrolla con actividades de mayor complejidad, es decir, en secuencias de reflexión de tipo académico o valoral.*

#### 4.2 Los juicios de valor, vehículos de las normas abstractas.

La perspectiva de Kohlberg permite reconocer la importancia de las secuencias de reflexión, que pueden ser analizadas como oportunidades para el desarrollo del pensamiento lógico-formal, además de ser momentos privilegiados para propiciar la generación de conflictos morales en los alumnos que a su vez promueven el desarrollo del juicio moral.

Por otra parte, siendo momentos privilegiados de reflexión, las secuencias propician el que los docentes expliciten sus propias valoraciones, a través de los juicios de valor que formulan para *pronunciarse sobre situaciones deseables o no deseables; comportamientos preferibles a otros o sobre la bondad o maldad de determinadas acciones.*

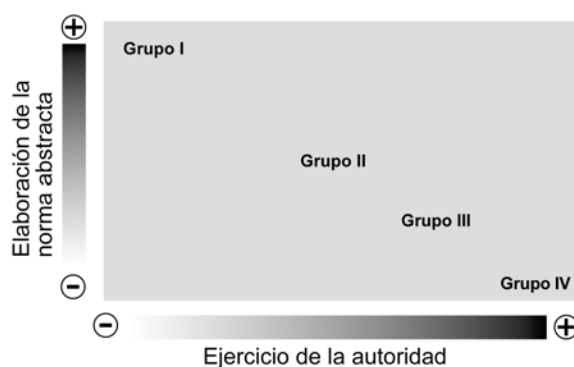
Los juicios de valor cumplen así, una función de gran importancia en la formación valoral. Se ha señalado ya que son los vehículos o medios de expresión de las normas abstractas. Apelan al contenido cognitivo del valor y ofrecen a los alumnos la oportunidad de reconocer determinados ideales que la humanidad ha venido desarrollando en el curso de la historia, los cuales pueden ser referencias de conducta que guíen sus acciones.

A través de los juicios de valor podemos tomar contacto con los más altos niveles de elaboración que el sujeto docente ha alcanzado, ya que expresan las normas abstractas que ha interiorizado como individuo. Estas, a su vez, dan cuenta de la forma como ha resuelto las oportunidades que a lo largo de su vida ha tenido para *optar*, avanzando en distinto grado, en el desarrollo de su propia moralidad, a través de la elección de sus valores personales. Debido a su condición de adulto y de autoridad, estas formulaciones tienen además, un ascendiente importante para

los alumnos, de ahí la importancia de los argumentos que los sustentan, los cuales pueden estar o no formulados con referencia en valores abstractos.

Las oportunidades que se ofrece a los alumnos, a partir de los juicios de valor, siguen el mismo curso propuesto con vehículos de normas concretas. Las coordenadas de análisis son, por un lado la elaboración que se hace de la norma abstracta a la que se alude, y por el otro, el uso de la autoridad como recurso para sustentarlo. En tanto la formulación vaya asociada con explicaciones y argumentos, aumentan las oportunidades dirigidas a los alumnos, de reconocer, comprender e *interiorizar* normas abstractas que aluden a genéricos universales. Por el contrario, al recurrir a prejuicios como modo habitual de formulación de juicios de valor, se obstaculiza la generación de oportunidades para los alumnos, de razonar e interiorizar el sentido de las normas abstractas y los valores a los que aluden.<sup>18</sup>

Cuadro 14. Juicios de valor según la elaboración que hacen de la norma abstracta y el ejercicio de la autoridad



Grupo I. Juicios de valor que explicitan o argumentan sobre el sentido de la norma abstracta o su correspondiente valor. Este grupo de juicios de valor se encuentra en el punto en el que cruza un alto grado de elaboración sobre la norma, con el uso más bajo de la autoridad como recurso para sustentar una afirmación determinada. Expone el sentido de las normas abstractas, a partir de las razones que les dan sentido y no porque la autoridad así lo plantee. Interpela a los alumnos por medio de argumentos, de ahí que genera oportunidades para interiorizar las normas abstractas, y en consecuencia, desarrollen su capacidad de asumirlas de manera autónoma. Además, al hacer explícitas las razones que sustentan un juicio de valor, sienta las bases para propiciar la generación de conflictos morales en los alumnos, ya que les permite tomar contacto con sus propios razonamientos y contrastar sus puntos de vista con los expresados por el docente.

Sexto grado: Tema: La Soberanía.

(El maestro dirige una clase de Educación Cívica. Este es sólo un fragmento de la reflexión) (...)

Maestro: ¿Ustedes han oído hablar de momentos en que México ha defendido su soberanía?

Alumna: “Sí, la batalla de Puebla.”

Maestro: “Muy bien.”

Alumno: “La invasión de EEUU a México.”

<sup>18</sup> El juicio de valor no solamente se hace presente en las alusiones a normas abstractas. Se trata de un recurso utilizado en explicaciones sobre contenidos curriculares o en conversaciones no formales con los alumnos. El recorte presentado retoma solamente los juicios de valor utilizados para aludir a normas abstractas. Los emitidos para aludir a normas concretas fueron tratados como un tipo de vehículo en el apartado correspondiente.

Maestro: “Muy bien...1847”. (Pronuncia la fecha lentamente)

M: “Y si viniera, por ejemplo, un presidente de otro país y quisiera gobernar el nuestro, sin consentimiento de los mexicanos, ¿estaría actuando en contra de nuestra soberanía?”

Algunos niños/as: “Sí”.

M: “Y si quisieran venir de otros países a sacar petróleo y los mexicanos protestaran, también estarían los mexicanos defendiendo su soberanía?”

Niños: “Sí” (...)

(El maestro lee en voz alta una frase del libro:) “Por medio de la democracia se ejerce la soberanía”.

Maestro: “¿Si no hubiera un gobierno democrático habría soberanía?”

(Los niños no contestan. Se quedan pensando.)

Maestro: “Les voy a dar un ejemplo: si un rey gobierna su territorio, ¿los otros países pueden invadir o no respetar la soberanía de ese país por el hecho de que lo gobierne un rey?”

Niña: “Aunque un rey gobierne un país, sí tiene soberanía.”

M: “*Soberanía es defender nuestra propia forma de ser y todos los países deben defender su soberanía.* Ustedes creen que estaría bien que los EEUU llegaran a resolver el problema de Chiapas?”

Niños: “No”.

M: “Cada quien tiene sus problemas y el país debe resolver sus conflictos por que es autónomo.” (P082)

Grupo II. Juicios de valor que se concretan en un enunciado sin argumentar sobre la norma abstracta o su correspondiente valor. La elaboración de la norma abstracta disminuye, ya que no se explicitan los argumentos por los cuales se sostiene un determinado juicio de valor. En consecuencia, aumenta la referencia a la autoridad como razón para sustentar las afirmaciones. Si se utilizan combinados con juicios del grupo 1, puede ofrecer oportunidades para interiorizar el sentido de las normas y avanzar en el desarrollo de la autonomía.

Formación después del recreo:

(Premiación por puntualidad.)

Maestro: “Felicitamos a los alumnos de 3º A por haber ganado el banderín de puntualidad.”

(Pasan dos representantes del salón a recogerlo.)

Maestro: “*El premio no es sólo el banderín, sino el premio es ser mejores cada día*”.

(El maestro pide a todos los niños que están en patio que pongan las manos atrás y pasen a sus salones.) (P004)

Grupo III. Juicios de valor basados en creencias religiosas del docente. Este tercer grupo se ubica en el punto en que se cruza una alta alusión a la autoridad como recurso para sustentar un juicio, con una muy baja elaboración sobre las razones que sustentan una afirmación determinada. No explicita argumentos, sino *dogmas* o afirmaciones cuya fuente es la autoridad derivada de una adhesión personal a un tipo de creencias particulares. Este tipo de formulaciones tiene implícito el que la figura del docente y sus creencias, son la fuente de la cual emana la autoridad para sustentar la validez de un juicio de valor. El juicio formulado está centrado en su perspectiva confesional. Se desprende entonces, que no desarrolla los argumentos para destacar la importancia de una determinada norma, hecho que refuerza la heteronomía. Veamos lo que sucede en este salón del sexto grado, en el cual el docente acude a una figura religiosa para exponer su punto de vista contrario a las relaciones sexuales fuera del matrimonio:

### Tercer Grado:

Maestro: “¿Qué riesgos hay de tener relaciones sexuales fuera del matrimonio?”

Alumno: “El aborto, maestro.”

Alumna: “Que puede quedar embarazada y a lo mejor la deja, o dentro del matrimonio.”

Alumno: “Pero dentro del matrimonio ya no la puede dejar, maestro.”

Maestro: “*Tener relaciones sexuales y tener un hijo dentro del matrimonio “es una bendición, pero fuera del matrimonio...”* (...) (P078)

Tenemos aquí un ejemplo en el cual el juicio se plantea desde las creencias religiosas del docente, las cuales se exponen sin argumentar sobre su sentido. Su formulación misma invita a la adhesión, no a la reflexión en torno a su contenido. No construye la oportunidad para que los alumnos elaboren sus propios razonamientos, a partir del análisis, la discusión, la contrastación o el ordenamiento de argumentos alrededor de una norma abstracta. En ello radica su limitación como recurso para el desarrollo de la moralidad de los alumnos.<sup>19</sup>

### Grupo IV. Juicios de valor basados en información inexacta o parcial sobre un tema.

Este último grupo se ubica en el punto en que cruza la máxima alusión a la figura del docente con la mínima elaboración sobre las razones que sustentan un juicio de valor determinado, basado en información incorrecta o inexacta. Por esta razón no tiene la posibilidad de ofrecer al alumno oportunidades para interiorizar el sentido de las normas y promover su autonomía, sino únicamente de adherirse a ellas por la posición que la autoridad le representa o le impone. Debido a que la fuente de argumentación contiene información errónea, inexacta o parcial, comunica una versión distorsionada de la norma abstracta a los alumnos.

Maestro: ¿Ustedes creen que estamos a la altura de los Estados Unidos en tecnología?”

Niños: “No” (...)

Maestro: “*Desgraciadamente los países industrializados nos llevarán siempre la delantera.*” (P080)

Este docente de sexto grado afirma que los países desarrollados *siempre* llevarán la delantera a un país como México. No contextualiza el problema del desarrollo, con información que permita comprender que no se trata de un problema de “carreras” sino de *relaciones* desiguales entre países, configuradas así históricamente.

En síntesis, los vehículos de las normas abstractas, al igual que ocurre con los referidos a normas concretas, encierran la posibilidad de influir en el desarrollo de la moralidad de los alumnos, al ponerlos en contacto con alusiones a modos de comportamiento y de vida que consideran preferibles a otros. En la medida en que información completa y argumentada sea su sustento, así como el auténtico diálogo y debate entre los alumnos el medio para intercambiar alrededor de dichos valores, apoyarán la construcción de valores abstractos en los alumnos. En caso de que esto no ocurra, contribuirán únicamente a transmitir prejuicios o creencias basadas en la autoridad sin que medie el proceso de razonamiento, elaboración y aceptación de parte del alumno, lo cual a su vez, influye negativamente en el desarrollo de su moralidad.

---

<sup>19</sup> Una discusión a fondo sobre el tema de la neutralidad y beligerancia en educación puede verse en Jaime Trilla (1992) *El profesor y los valores controvertidos*. Este autor sostiene que no puede invalidarse de manera genérica la decisión del educador para asumir en determinados contextos la neutralidad. Sin embargo, si en determinadas situaciones lo que mejor conviene a la tarea del docente es la opción por el procedimiento neutralista, éste puede prevalecer aún cuando suponga la renuncia puntual del docente a transmitir su propia posición de valor con respecto a un asunto (pp. 50 y ss).

### 4.3 La estrecha relación entre actividades de enseñanza y cumplimiento de las normas.

Por último, un dato que llamó la atención fue el constatar que cada vez que los docentes llevaban el tratamiento de cualquier contenido curricular hasta la reflexión, los incumplimientos a las normas concretas disminuían de manera notable; en algunos casos incluso desaparecían por completo. El ejercicio de comparar las transgresiones a normas antes y durante las secuencias de reflexión presenta datos consistentes. Cuando el docente genera oportunidades de reflexión en las cuales involucra a los alumnos, se muestra una clara tendencia a que disminuyan o incluso desaparezcan los incumplimientos y las transgresiones.<sup>20</sup>

Esto confirma la idea de que las prácticas pedagógicas están íntimamente relacionadas con el comportamiento de los alumnos de cara a las normas y que los problemas disciplinares que son objeto de permanente preocupación por parte de los docentes, cuentan con una vía importante para su mejor manejo. Esta radica justamente en elevar la calidad de las actividades de enseñanza a través de distintas vías como la reflexión y la participación de los alumnos.

Además de las oportunidades para la reflexión académica y valoral contenidas en las prácticas de enseñanza, en este campo se encuentra también anclada la vivencia de determinados valores a través de las formas de trabajo utilizadas con los alumnos en el salón de clases. La oportunidad de construir la participación, colaboración y el respeto a través del trabajo en equipo, o en el extremo, el individualismo y la competencia, están instaladas en las formas de trabajo que el docente propone a sus alumnos. A través de ellas se promoverá la *vivencia* de determinados valores.

## V. LOS VALORES DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y LAS PREGUNTAS POR LA CALIDAD Y EQUIDAD EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

El camino seguido por tres senderos del comportamiento docente en busca de reconocer los valores allí contenidos, ha ido enlazando el tema de los valores con diversos ámbitos del quehacer educativo, como son los procesos curriculares, la calidad y la equidad educativas, la formación de docentes, la institución y la gestión escolar, suscitando algunos interrogantes.

(1) La persistente repetición de algunas pautas del comportamiento normativo, afectivo y pedagógico de los docentes, sugirió mirar no únicamente a los sujetos, sino a las instituciones en las cuales han sido socializados en la profesión y en las que se desempeñan día con día. Algunos rasgos de la cultura institucional escolar parecen expresar con nitidez valores contruidos colectivamente a lo largo del tiempo. Los modos relativamente estables de definir prioridades, operar procesos, establecer y hacer cumplir normas no escritas, pero asumidas por todos; rutinas y rituales del trabajo en aula; tradiciones que se conservan, formas habituales de resolver los conflictos, modos de relacionarse entre pares, con las autoridades y con los padres de familia, son todas ellas expresiones de cultura escolar que conllevan *valoraciones* de distinta índole.

Esto sugiere pensar que el propiciar la reflexión de los docentes alrededor de los valores implicados en su práctica equivale a revisar procesos de gestión y a reconocer las culturas institucionales escolares que dan sentido a determinadas prácticas.

(2) El trato al alumno, un problema en que convergen preocupaciones referidas a práctica docente, la equidad y los valores.

---

<sup>20</sup> En algunas secuencias se dan por ejemplo 7 u 8 situaciones de incumplimiento que cambian a cero durante el evento de reflexión; en un caso llegan a ser diecisiete llamadas de atención antes de la secuencia y una sola durante, lo que evidencia el notable cambio de actitud de los alumnos en los momentos en que la actividad logra cautivar su atención.

En distintos momentos de la investigación se hizo presente el trato inequitativo otorgado por los docentes a alumnos cuya apariencia física, condición socioeconómica o ritmo de aprendizaje los distingue de los demás. La situación de alumnos que presentan rezago escolar o que ya han repetido ciclos escolares, apareció asociada al uso de vehículos y expresiones afectivas basadas en la recriminación, la desatención, la burla o el castigo injustificado. Estas cuestiones, como se señaló, han sido prolíficamente estudiadas por la investigación cuantitativa y cualitativa de las últimas cuatro décadas. Sin embargo, enfocarlas desde la perspectiva de la oferta valoral del docente, contribuye a evidenciar los mecanismos específicos mediante los cuales los docentes, sin tomar conciencia de ello, crean o acentúan la condición de desventaja de los alumnos más desfavorecidos.

El concepto de "vehículo", construido para aludir a los medios utilizados por los docentes para referirse a las normas concretas y abstractas, así como la relación entre éstos y las expresiones afectivas, permite dar cuenta del proceso mediante el cual la equidad cobra vida o se cancela en las aulas a través de gestos, acciones y palabras del docente. Esta categoría ofrece la posibilidad de nombrar y en consecuencia analizar un campo de actuación poco abordado por la literatura sobre valores y que por lo demás, pasa desapercibido para los docentes. Los vehículos así como las expresiones afectivas, aparecen como "la cara oculta" de los valores practicados por los maestros. Los ejes teóricos "sentido de la norma" y "uso de la autoridad" permiten hacer distinciones entre unos y otros, establecer matices e identificar diversas combinaciones en que se presentan.

Los resultados de la investigación llevan a sostener que los valores *en* la práctica docente y las preguntas por la calidad y equidad en el ámbito de la institución escolar convergen en el tema del *trato al alumno*, asunto fundamental para interpretar la trayectoria escolar orientada hacia el éxito o el fracaso. A la vez permite reconocer qué tipo de oportunidades recibe el alumno de cara al desarrollo de su moralidad, por estar referido a la *vivencia cotidiana de ser apreciado y respetado en su persona y tomado en cuenta con sus necesidades particulares*.

(3) Sobre la importancia en términos de calidad educativa y formación valoral implicadas en la generación de secuencias de reflexión así como en las formas de trabajo en aula. Los resultados de la investigación apuntan a sostener que un alto contenido moral se desprende de una conducción pedagógica orientada hacia la reflexión sistemática de los alumnos, y que a partir de contenidos curriculares o de situaciones de la vida cotidiana, el maestro puede generar incontables oportunidades para el desarrollo de la moralidad de sus alumnos. Estas no sólo son importantes para la vida escolar sino que ofrecen la posibilidad de construir el pensamiento propio y desenvolverse en la sociedad de una manera más equitativa. La reflexión es en sí misma una poderosa herramienta para la vida personal y social, tanto desde la perspectiva académica como valoral.

Surge el cuestionamiento por la contribución que pueden hacer los programas de formación y actualización docente en el desarrollo del pensamiento reflexivo de los docentes, condición para que puedan transitar del "docente enseñante" al "docente interlocutor".

(4) Las evidencias encontradas en el sentido de que la oferta valoral del docente está "anclada" en su comportamiento normativo, afectivo y pedagógico, llevan a sostener que los valores *en* la práctica docente son la expresión cotidiana del desarrollo de la moralidad del sujeto docente. Podemos verla traducida en regulaciones, en formas de trato al alumno y en enfoques de enseñanza puestos en juego. Todas ellas son expresiones de la forma en que se conduce día con día. Detrás de la oferta, está la persona. No estamos hablando solamente de docentes en formación, sino de adultos con determinado nivel de desarrollo de su moralidad. Aquí radica un asunto fundamental, el cual a su vez se transforma en una premisa para repensar las intervenciones en este campo.

¿Qué tipo de trato –en términos de respeto a su persona, a sus ideas y experiencias previas así como de desafíos a su inteligencia y sensibilidad- reciben los docentes en sus espacios de trabajo, en sus organizaciones gremiales y en las diversas instancias de formación y actualización a las que asisten?, ¿de qué manera son convocados a participar en diversos proyectos de reforma que se proponen innovar en algunos ámbitos de su práctica? Si todas éstas son instancias con fuerte potencial formativo en el desarrollo de la moralidad de los propios docentes ¿qué contribución están haciendo al respecto?

(5) A propósito de valores y gestión escolar, surgen interrogantes sobre posibles vías de investigación e intervención para apoyar el desarrollo de la moralidad de los docentes en el contexto de su desempeño profesional y con ello ir más allá de la sola preocupación por cómo capacitarlos en el manejo de programas curriculares específicos.

Los resultados llevan a sostener que formar en valores al alumnado es, en esencia, un asunto anclado en el corazón de la práctica docente; en la manera en que se configura el quehacer cotidiano del maestro con sus alumnos. Contempla sin duda los aspectos curriculares y transversales, pero *formar en valores* estará siempre por encima de ello, incluyéndolo en todo caso, si es que propuestas curriculares sobre valores y orientaciones de las prácticas docentes, apuntan en una misma dirección. Un proyecto de gestión ética de la escuela contempla el clima moral que se respira en el aula y el patio; los festivales y recreos, las clases de lengua escrita y naturales. La orientación del comportamiento normativo, afectivo y didáctico de los docentes, al centro de todo. Y también las asignaturas de formación valoral.

Al respecto, trabajar sobre los conflictos profesionales de contenido moral que se presentan en la vida cotidiana escolar, puede ser un enfoque sugerente para propiciar procesos de formación de directores escolares y docentes. Pone en evidencia el peso que los usos y costumbres tienen en la configuración de prácticas que no únicamente se oponen a normas concretas establecidas por la misma escuela, sino que van en dirección contraria a principios como la honestidad o la justicia. Asimismo, permite evidenciar el choque entre intereses personales y de grupo frente a las regulaciones establecidas, los cuales actúan muchas veces en contra del principio que da razón de ser a la escuela: el derecho a la educación de los alumnos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avalos B. (2001). Mejoramiento de la formación inicial de profesores: conjunción de políticas nacionales e iniciativas institucionales. E C. Braslavsky, I. Dussel y P. Scaliter (eds), *Los formadores de jóvenes en América Latina: desafíos, experiencias y propuestas*. Ginebra, UNESCO-OEI.
- Barba, J.B. (1997). *Educación para los derechos humanos*. México, FCE.
- Carbajal, P. y otros (1998). *Eduquemos para la paz y los derechos humanos, 5º grado*. México, CNDH y Universidad Iberoamericana León.
- Carbajal, P. y otros (1999a). *Eduquemos para la paz y los derechos humanos, 4º grado*. México, Universidad Iberoamericana León y Amnistía Internacional México.
- Carbajal, P. y otros (1999b). *Eduquemos para la paz y los derechos humanos, 6º grado*. México, Universidad Iberoamericana León y Amnistía Internacional México.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca, Sígueme.

- Ezpeleta J.; Weiss, E. y cols. (2000) *Cambiar la Escuela Rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. DIE, México.
- Fierro C.; Lesvia, R.; Fortoul B. y Carbajal, P. (2003) *Mirar la práctica docente desde los valores*. GEDISA, México.
- Galeana, R. (1997). *La infancia desertora*. México, Centro de Investigación para el Éxito y la Calidad Educativa, S. C.
- Gibbs, J.C. (1991). Toward an integration of Kohlberg's and Hoffman's theories of morality. En W.M. Kurtines, W.M y J.L. Gewirtz, (eds.), *Handbook of moral behavior and development*. Lawrence Erlbaum, New Jersey.
- Heller, A. (1995). *Ética General*. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.
- Heller, A. (1999). *Teoría de los sentimientos*. México, Fontamara-Coyoacán.
- Hirsch Adler, A. (comp.) (2001). *Educación y valores, vol. I, II y III*. México, Gernika.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Descleé de Brouwer.
- Latapí, P. (1998). Los valores desde diversas disciplinas. Seminario de Análisis de la Educación en Valores en México. México, Asociación Mexicana para las Naciones Unidas (mimeo).
- Lavín, S. (1996) *Educación y desarrollo humano en América Latina y el Caribe*. Convenio Andrés Bello, Colombia.
- Lavín, S., Fierro, F. y otros (1992). *Informe Técnico Final del Proyecto Educación Rural Comunitaria*. Doc. Mimeo. IDRC/ Centro de Estudios Educativos, México.
- Loera, A. (2001). *Evaluación cualitativa del Programa Escuela de Calidad*. SEP,
- Mancebo, M.E. (2001) La “larga marcha” de una reforma “exitosa”: de la formulación a la implementación de políticas educativas. *Umbral 2000*, no. 6.
- Muñoz Izquierdo, C. y otros (1979): “Síndrome del atraso escolar y abandono del sistema educativo” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol IX, No. 3, México, CEE, RAE-CIDE 1654.
- Salord, G. y Vanella, S. (1992). *Normas y Valores en el salón de clases*. México, SXXI
- Schmelkes, S. (1997). *La escuela y la formación valoral autónoma*. México, Castellanos.
- Smetana, J. G. (2001). *The Role of Parents in Moral Development: A Social Domain Analysis*. University of Rochester. Consultado en <http://www.uic.edu/> 24/02/01.