

01087



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

EXPRESIÓN DE VALORES EN LOS
ADOLESCENTES EN LA ESCUELA

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

MARÍA GUADALUPE VELAZQUEZ GUZMAN

COMITÉ TUTORAL:

TUTORA: DRA. ANTONIA CANDELA MARTÍN
DRA. MARIFLOR AGUILAR RIVERO
DRA. GUADALUPE DÍAZ TEPEPA



DIVISIÓN DE
ESTUDIOS DE POSGRADO

MÉXICO, D. F. AÑO 2005

m. 341424

Dedico esta tesis a los adolescentes, a quienes considero el futuro de nuestro país y a quienes los adultos les debemos el mayor cuidado y dedicación.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Velázquez Guzmán
Ma. Guadalupe

FECHA: 25 de febrero, 2005

FIRMA: Velázquez

Esta tesis está inspirada en Rossana, mi hija, quien con su fresca juventud va renovando ya mi mirada con la suya.

A Felipe, mi esposo, con quien inicié mi camino en la búsqueda de explicaciones sobre la complejidad de lo humano y quien ha sido siempre escucha respetuoso y apoyo incondicional.

Expreso mi reconocimiento a la Dra. Antonia Candela por la cuidadosa y profesional conducción de esta tesis durante cinco años de trabajo intenso, que me permitió, desde los rigores de la investigación, dar la palabra a los alumnos y conocerlos a través de ésta.

A la Dra. Mariflor Aguilar le agradezco el haberme introducido a la hermenéutica, a través de Georg Gadamer y el haberme despertado el afán de adentrarme cada vez más en lo complejo de su obra.

Mi gratitud a la Dra. Guadalupe Díaz Tepepa por las reflexiones y orientaciones a mi trabajo, que siempre estuvieron acompañadas de su reconocimiento y apoyo.

Agradezco al Dr. Raúl Alcalá sus valiosos comentarios y a la Dra. Teresa Yurén, la detallada revisión de esta tesis. Mis agradecimientos asimismo a la Dra. Ma. Teresa Padilla, a la Dra. Patricia Ducoing y a la Dra. Patricia Mar, por haber aceptado analizar este trabajo, enriqueciéndolo con sus observaciones.

Dedico los resultados de este trabajo a la Universidad Pedagógica Nacional, por la importante labor que realiza en la formación de docentes, y le agradezco el apoyo institucional que hizo posible la culminación de mi tesis.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por la formación que he recibido en sus aulas, distinguida siempre por la libertad de pensamiento y de crítica.

INDICE

INTRODUCCIÓN	6
Problemática	7
Objetivos de la investigación	9
Trabajo de campo	11
Capítulos de la tesis	14
1 PROPUESTA TEORICA METODOLOGICA	
1.1 El enfoque etnográfico en el estudio de la expresión de valores de los alumnos	17
1.1.1 La etnografía y su vinculo con la comprensión hermenéutica	19
1.2 La perspectiva de Edwards para el análisis del discurso de las actitudes valorativas de los alumnos	21
1.3 La perspectiva de Gadamer en la construcción del saber comunitario	24
1.3.1 La elocuencia	24
1.4 La comprensión del texto discursivo etnográfico desde la perspectiva de Gadamer	25
1.4.1 La comprensión de los procesos valorativos de los alumnos	26
1.4.2 La interpretación de los procesos valorativos de los alumnos.	27
1.4.3 La aplicación hermenéutica de los procesos valorativos de los alumnos expresados en su discurso y sus diálogos sobre la normatividad escolar	29
1.5 Notas	31

2 MARCO CONCEPTUAL

2.1 Cultura y Tradición	34
2.2 Cultura Normativa	37
2.3 Naturaleza, características y funciones de las normas	39
2.4 La normatividad escolar en la afirmación de la tradición	41
2.4.1 Relación entre reglas y acciones	41
2.4.2 Disciplina y castigo	45
2.4.2.1 Disciplina	45
2.4.2.2 La función educativa del castigo	46
2.4.2.3 El castigo y sus criterios de aplicación	47
2.5 La naturaleza y la cualidad estructural de los valores	48
2.5.1 La naturaleza de los valores	49
2.5.2 La cualidad estructural del valor	50
2.6 La expresión del valor: necesidades, actitudes, elecciones y acciones	52
2.6.1 Valor y actitud	52
2.6.2 Actitud necesidad y valor	53
2.6.3 Elecciones y acciones intencionales	54
2.7 Construcción de una ética con sentido comunitario en la escuela	56
2.7.1 Aplicación de las normas y la construcción cotidiana de la ética escolar	56
2.7.2 Saber moral práctico de los alumnos y su participación en la ética escolar cotidiana	59
2.7.3 La construcción del saber moral por la experiencia y la formación valorativa común	61
2.8 Notas	65

3 ESTUDIOS SOBRE LAS ACTITUDES DE LOS ALUMNOS EN LA ESCUELA

3.1 En México	69
3.2 En otros países	81
3.3 Algunas reflexiones	87

4 ACTITUDES VALORATIVAS DE LOS ALUMNOS HACIA LAS REGLAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR	91
4.1 Caso I. El pago de la cuota escolar	94
4.1.1 Análisis empírico	94
4.1.2 Conclusiones	100
4.1.2.1 Contexto, retórica y evidencia en la construcción de un saber práctico común de lo justo	102
4.1.2.2 Saber práctico del valor de lo justo y relaciones de poder en los alumnos	103
4.1.2.3 La experiencia individual del valor y la asunción de la norma por los alumnos.	104
4.1.2.4 La tradición docente en la afirmación del valor de contribuir oportunamente con la cuota.	105
4.2 Caso II. La cooperativa en la escuela	108
4.2.1 Análisis empírico	108
4.2.2 Conclusiones	117
4.2.2.1 Contexto, retórica y evidencia en la construcción de un saber práctico común de lo justo	118
4.2.2.2 Saber práctico de lo justo y las relaciones de poder	120
4.2.2.3 La experiencia individual del valor y la asunción de la norma por los alumnos	120
a) Acciones intencionales individuales en las niñas ante la cooperativa escolar	
b) Alumnas que participan en la confirmación de un saber cooperar	
4.2.2.4 La tradición docente en la afirmación del valor de cooperar	122
4.3 Caso III. El patio escolar	124
4.3.1 Análisis empírico	124
4.3.2 Conclusiones	134
4.3.2.1 Contexto, retórica y evidencia en la construcción de un saber práctico común de lo justo	135
4.3.2.2 Acciones intencionales individuales en algunos alumnos ante la regla	137
4.3.2.3 ¿Saber práctico o indisciplina?	138
4.3.2.4 La tradición docente en la afirmación del valor del sentido comunitario del patio escolar.	138

5	ACTITUDES VALORATIVAS DE LOS ALUMNOS HACIA EL TRABAJO ESCOLAR Y LA DISCIPLINA	139
5.1	Caso IV. El trabajo en el salón de clase	139
5.1.1	Análisis empírico	139
5.1.2	Conclusiones	150
5.1.2.1	Contexto, retórica y evidencia en la construcción de un saber práctico común en el enseñar y aprender	151
5.1.2.2	Medios con que la tradición escolar está afirmando el sentido del trabajo en el aula	152
5.1.2.3	Relaciones de poder entre alumnos y maestro	153
5.1.2.4	Efectos de la tradición disciplinaria en los alumnos	153
5.2	Caso V. Necesidades, deseos e intereses de los alumnos	155
5.2.1	Análisis empírico	155
5.2.2	Conclusiones	162
5.2.2.1	Acciones de los alumnos y evidencia en la construcción de un sentido común del trabajo	163
5.2.2.2	Deseos e intereses de los alumnos en la construcción de un saber ético práctico	164
5.2.2.3	La experiencia individual del valor y la asunción de la norma	165
5.2.2.4	Medios con que la tradición escolar está afirmando el sentido del trabajo en el aula	166
5.2.2.5	Efectos de la tradición disciplinaria en los alumnos	167
6	CONCLUSIONES FINALES	169
6.1	Las actitudes valorativas de los alumnos hacia la normatividad	171
6.1.1	La validez para los alumnos del comportamiento social de la norma.	171
6.1.2	Procesos valorativos individuales en las alumnas	171
6.1.3	Los valores que expresan los alumnos	173
6.1.4	El saber moral práctico que expresan los alumnos	173
6.1.4.1	De los procedimientos de regulación colectiva	174
6.1.4.2	De la imparcialidad	175
6.1.4.3	De sus necesidades y derechos	175
6.1.4.4	De sus expectativas para aprender	175
6.1.4.5	Deseos e intereses de alumnos y alumnas en la construcción de un saber ético práctico	176
6.2	Expresiones de poder y conflicto presentes en el “saber moral práctico”	177
6.3	Principios deberes y hábitos que elige la tradición docente	180
6.4	El vínculo de nuestros resultados con los resultados y propósitos de otras indagaciones	183
6.5	Respecto a nuestra perspectiva metodológica	184
7	BIBLIOGRAFIA	187

INTRODUCCIÓN

Como parte de la modernización de la educación básica en 1993, la Secretaría de Educación Pública, propuso fortalecer la formación del niño en su dimensión cívica y ética. Con esta finalidad, elaboró los planes de estudio correspondientes, en donde se define a la educación cívica como: “el proceso a través del cual se promueve el conocimiento y la comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social. La formación de valores y actitudes que permitan al individuo integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento” (SEP, 1993:123).

El Plan afirma que los alumnos deberán conocer y reflexionar acerca de los valores existentes que la humanidad ha establecido hasta nuestro días como son: el respeto, la igualdad, honestidad, solidaridad, valoración por la dignidad humana, justicia, amor, apego a la verdad y tolerancia. Destaca que, estos valores, deberán cultivarse asociados a situaciones de la vida escolar y a lo largo de la educación primaria del niño. Asimismo afirma que estos valores sólo pueden percibirse, a través de la relación entre compañeros, en la relación entre el maestro y el alumno, en las relaciones en grupo; en el modo de resolver los conflictos cotidianos; en la participación de los alumnos en clase, el juego. En suma en toda la actividad escolar (SEP, 1993:124).

Reconociendo la importancia de esta propuesta educativa, consideramos que es necesario realizar una investigación que nos de a conocer qué valores son los que se están formando cotidianamente en los niños con el ejercicio de la normatividad explícita e implícita que toda escuela ejerce para el desempeño de las actividades escolares y para la convivencia de los niños en la escuela. Esto es, afirmamos que el ejercicio de valores está presente de manera permanente en todas las acciones, explicaciones, sanciones que el maestro realiza para conducir su trabajo escolar, porque su trabajo lo realiza en un marco de normatividad portadora de valores, pero no sabemos qué valores expresan los alumnos hacia la normatividad que regula la convivencia en la escuela y la realización de actividades escolares, porque

generalmente nos basta con que el alumno las cumpla. Es por esto que de acuerdo con el Plan de Estudios mencionado, vemos que es necesario analizar los procesos valorativos de los alumnos en las situaciones cotidianas de la escuela donde se da la relación entre compañeros, en el modo de resolver los conflictos cotidianos, en la realización de las actividades escolares, en las relaciones maestro alumno, porque los alumnos expresan actitudes valorativas ante las reglas aplicadas por el maestro, donde en los diálogos e interacciones con sus compañeros ponderan, cuestionan, toman una posición, opinan.

De manera introductoria afirmamos que los valores son orientadores del comportamiento de los actores sociales, hacia objetos y situaciones deseadas y/o deseables, asimilados en sus procesos de socialización en la cultura de la que participan y en las experiencias vividas. Las nociones de valor que sustenta nuestra investigación son expuestas en el marco conceptual.

La escuela primaria es la principal institución responsable en nuestra sociedad de enseñar a los niños los conocimientos definidos por la política educativa para la educación básica y, al hacerlo, afirma también de manera implícita, formas de convivencia y patrones de comportamiento portadores de valores, creencias, formas de pensar, presentes en nuestra tradición cultural, provocando en los alumnos procesos valorativos como respuesta a su socialización cultural, por lo que vemos a la escuela primaria como una pequeña parte de la sociedad en la que se convive y realiza el trabajo escolar bajo ciertas reglas y en donde el alumno comprende de cierta manera que hay que investigar las normas que regulan la vida social de la escuela.

Problemática

Un problema constante que se observa en la escuela primaria es la tensión que existe entre el comportamiento de los alumnos y el cumplimiento de la normatividad. Esta tensión está presente en las relaciones entre los propios alumnos, así como entre alumnos y maestro, al realizarse las diferentes actividades escolares como es el aprendizaje en el salón de clase, pago de cuotas, actividades en el recreo, etc. La presente investigación enfocará esta tensión, estudiando las actitudes y acciones valorativas que los alumnos expresan hacia las reglas y normas explícitas e implícitas

que conducen las relaciones de convivencia en la comunidad escolar. Estas son normas que no están directamente relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de contenidos, sino que están presentes en deberes y responsabilidades para la adquisición de recursos escolares, en el compartir espacios comunes, en las instrucciones para presentar exámenes y realizar trabajo en el aula. Es decir, se trata de aquellas reglas que se refieren a los modos apropiados de comportamiento que complementan el aprendizaje de contenidos académicos y que forman parte de la cultura escolar.

Las reglas y normas pretenden de los alumnos la repetición individual de comportamientos considerados valiosos para el desempeño escolar y para la convivencia de todos. Sin embargo, distinguimos entre los principios generales de las normas y el significado y contenido que adquieren en el momento de aplicarse por el maestro a una situación concreta, y donde los alumnos tienen ante ellas actitudes valorativas, interpretaciones particulares en cada caso, construyéndose así un sentido particular de la norma en la convivencia cotidiana de la escuela.

Esta problemática plantea la revisión del sentido social de normas y reglas en las situaciones donde las acciones, razones, argumentos y necesidades que los alumnos expresan pueden aportar información sobre los valores implícitos que portan los alumnos, para evaluar la viabilidad de la regla institucional. Este conocimiento surge de las circunstancias y de los argumentos de los actores, para evaluar la aceptación comunitaria de la normatividad y establecer las normas que sí operan en la práctica, a través del discurso y de las acciones.

Es importante estudiar las fuentes de tensión en la implantación de la normatividad y las posibilidades de su reformulación creativa, porque consideramos que el sentido de la educación valorativa no está en la adecuación incondicional del individuo a la norma por imposición o castigo, sino porque el alumno ha comprendido como actor social, el sentido social de la norma, que se ha construido en consenso entre la normatividad institucional y los alumnos. Según nuestro punto de vista, el reto de la escuela es que el alumno comprenda que su comportamiento tiene consecuencias para sí mismo, para los objetivos de la escuela y para la comunidad escolar. Vemos que el incumplimiento de las reglas institucionales plantea un problema educativo que hay que investigar porque, al calificar el comportamiento de “indisciplinado” y castigarlo,

se resuelve de manera inmediata la tensión que existe, pero se queda sin responder: ¿qué consecuencias podría tener para la formación valoral del futuro ciudadano el que en la escuela el alumno cumpla la regla sólo por mandato de la autoridad, por obligación, por miedo a la sanción, por recompensa, o, que por el contrario, lo haga convencido de que el comportamiento social al que se refiere la norma institucional es bueno y justo para todos y es importante cumplirlo con regularidad y convicción?. ¿En qué circunstancias dejan de regir efectivamente las normas escolares? ¿La tensión permanente en torno a su cumplimiento está señalando la necesidad de una transición normativa y una revisión? ¿De qué manera los alumnos comprenden la normatividad, por qué transgreden las reglas o por qué las cumplen?. ¿Cuáles son los valores que los alumnos expresan ante el ejercicio de la normatividad? ¿Qué opinan y argumentan?. ¿Cuál es la normatividad real que se construye entre los alumnos y los docentes y cuáles son las tensiones que hay para establecerla?

Objetivos de la investigación

Planteamos que una manera de comprender los valores de los alumnos, sus creencias, necesidades o expectativas es a través del análisis de sus actitudes valorativas, expresadas en sus acciones y en su discurso donde dan respuesta, cuestionan y proponen ciertas acciones frente a la regla o a la aplicación de la sanción en determinadas circunstancias. Por lo anterior, nos centraremos en el análisis de la manera en que los alumnos, portadores de actitudes valorativas diversas, llegan a comprender la normatividad que busca la regularidad de comportamientos para objetivos educativos colectivos. Analizaremos en sus argumentos y actitudes si sus actos son simples impulsos de indisciplina, si expresan un sentido de regulación colectiva o si su posición es individualista y no alcanzan a percibir la importancia colectiva de la regla.

Si expresan un sentido de regulación colectiva, nos interesa comprender la forma en que los alumnos portan y expresan esas actitudes valorativas y cómo participan en la construcción de una normatividad colectiva escolar. Es en la valoración grupal, donde ubicamos la formación en el alumno de un saber práctico del valor, sustentado en la experiencia vivida, en el diálogo y la argumentación. Por otra

parte, los alumnos que no alcanzan a percibir la importancia colectiva de la regla, pueden llegar a tener una experiencia individual del valor, porque sus diálogos, interacciones y actitudes son ponderados, evaluados y jerarquizados por el grupo y la comunidad y porque, en la particularidad de las circunstancias que viven, se aplican las reglas de convivencia y las pautas de comportamiento colectivo escolar. Nuestro propósito es el de investigar estos fenómenos porque queremos contribuir al esclarecimiento de las condiciones que favorecen la asimilación, el ejercicio y la participación de los alumnos en la construcción de valores comunitarios en la escuela.

La transmisión de formas de comportamiento para convivir en una colectividad y para cumplir con las actividades escolares, las responsabilidades para sí mismo y para la escuela es una función que cumple la tradición escolar. Sin embargo, sostenemos que, para que los alumnos asuman el comportamiento social en la escuela, o alguna propuesta de formación valoral, es importante que se sientan co- partícipes en la construcción, proponiendo, ponderando, aplicando, evaluando, afrontando los problemas. Los alumnos como miembros de nuestra sociedad, son entonces receptores del devenir de nuestra tradición cultural, pero también actores sociales que participan en su construcción.

Trabajo de campo

De acuerdo con el enfoque etnográfico con que realizamos la presente investigación, exponemos a continuación, las características de la escuela, del grupo de alumnos donde centramos nuestro estudio y la trayectoria de estudios del maestro que atendía a los alumnos. También exponemos, la forma en que accedimos a la escuela, el tiempo en que realizamos nuestras observaciones, los lugares en que enfocamos las observaciones de las interacciones de los alumnos protagonistas de nuestro estudio, así como la forma en que registramos nuestras observaciones.

La escuela donde se realizó la investigación se localiza al sur del Distrito Federal y se fundó en 1978 para dar atención a la población en crecimiento de la Delegación Tlalpan. Ofrece el turno matutino y vespertino. En el turno vespertino asisten en los diferentes grados 408 niños aproximadamente. Son atendidos por 10 maestras y 6 maestros. Trece maestros realizaron sus estudios en la Escuela Nacional de Maestros y tres maestros son egresados de escuelas normales particulares. La experiencia de los maestros oscila entre 8 y 20 años de docencia. Todos los maestros trabajan doble turno. La mayoría de los maestros son padres de familia y algunos tienen a sus hijos estudiando en la misma escuela.

El grupo de alumnos protagonista de este estudio, estaba integrado por 13 niñas y 14 niños, que asistían al turno vespertino de la escuela para cursar el 6º año de primaria.

La edad adolescente de las niñas era de 12 años (8 niñas) y 13 años (5 niñas). Los padres de estas niñas trabajaban como obrero, albañil, carpintero, oficial de imprenta, policía o chofer. La mayor parte de las madres de estas niñas se definían como amas de casa.

La edad adolescente de los niños era de 11 años (7 niños), 12 años (3 niños), 13 años (2 niños) y 14 años (2 niños). Los padres de los niños en su mayoría trabajaban como empleados y en el pequeño comercio. Las madres de estos niños se definían como amas de casa.

El maestro que atendía al grupo tenía 47 años de edad, era originario del estado de Oaxaca, donde había realizado hasta la edad de 20 años actividades campesinas. Vino a la Ciudad de México a buscar mejores oportunidades y desempeñó diversos

trabajos (albañil, mensajero, pintor). Cuando trabajó como almacenista, la empresa le dio oportunidad de estudiar la educación primaria y secundaria, en el sistema abierto. De esta manera pudo terminar su educación básica a los 32 años. Posteriormente obtuvo una beca para cursar estudios en una escuela normal particular.

A la edad de 36 años empezó a ejercer como maestro de primaria en escuelas particulares de reciente creación. Dos años después le es concedido un interinato por la Dirección Núm. 3, en una escuela primaria pública de la Delegación Coyoacán, en el turno matutino. Al cumplir cinco años de actividades se le otorgó la plaza.

El maestro, desde 1992, trabaja en esta escuela ubicada en Tlalpan, en el turno vespertino, como maestro interino, donde ha atendido a grupos de 4° y 6° grado de primaria. En 1995 inició sus estudios en la Universidad Pedagógica Nacional, en la Licenciatura en Educación Primaria, en el sistema escolarizado. En sus ratos libres es promotor de productos comerciales.

No partimos de una perspectiva de muestreo de escuelas en la Delegación Tlalpan para elegir la más representativa, porque para los objetivos de nuestro estudio, bastaba con una escuela primaria pública que tuviera turno vespertino, ya que por la tarde asisten a la escuela niños que rebasan los once años de edad y transitan la adolescencia. Nuestro interés estaba en realizar un estudio etnográfico, con registros detallados del discurso y las interacciones de alumnos y maestros y, era de gran importancia, contar con la anuencia de las autoridades de la escuela para permanecer un semestre escolar en ella. Este acercamiento a la escuela donde pudimos realizar nuestro trabajo fue posible por la valiosa ayuda de una alumna de la Universidad Pedagógica, que trabajaba como maestra en la escuela; así, pudimos contar con la aprobación de la directora y del maestro del grupo donde realizamos las observaciones.

Durante un semestre escolar tuvimos la oportunidad de asistir a la escuela donde realizamos el trabajo de campo. En principio asistimos para familiarizarnos con las actividades diarias de la escuela y conversar, cuando era posible, con algunos de los maestros. Teníamos como objetivo aproximarnos a un grupo de 6° año, del turno vespertino, donde asisten alumnos que transitan la adolescencia, que es la etapa de la vida en que ven con una mirada nueva lo establecido por los adultos, preguntan el por

qué del comportamiento que se les pide, se rebelan ante actitudes autoritarias y evalúan las formas con que se les exige el comportamiento social.

Las observaciones se llevaron a cabo en principio, en el patio escolar a la hora del recreo, donde los alumnos interactúan y expresan comportamientos naturales, espontáneos (Goetz , J.P., & LeCompte, 1988:224).

Otro espacio de observación y registro fue el salón de clase. En el salón de clase se registraron los escenarios y las situaciones que se suscitaban cuando el maestro trataba con los alumnos aspectos que no estaban directamente relacionados con la enseñanza de contenidos, como son: el pago de cuotas, la cooperativa escolar, las formas y modos de conducir el trabajo en el salón de clase o la realización de exámenes, situaciones en las que siempre estaba presente la aplicación de la normatividad escolar por el maestro y las acciones argumentativas de los alumnos. Los registros detallados de las interacciones y las descripciones de escenarios y situaciones donde se daban esas interacciones, constituyeron la realidad social de la cual partimos para los análisis discursivos.

Los registros los hicimos dos personas que nos ubicábamos en la parte posterior del salón o en el patio escolar. Al final de las observaciones, confrontábamos nuestras notas, reconstruíamos los escenarios, las situaciones y las interacciones de los alumnos y el maestro.

Capítulos de tesis

El trabajo de investigación realizado parte de una problemática referida en la introducción de este documento, problemática que da lugar a nuestros propósitos indagativos y a la realización del trabajo de campo, en una escuela primaria, ubicada en la Delegación Tlalpan. Problemática, objetivos de la investigación y trabajo de campo, son dimensiones que integran la introducción de este documento.

La tesis que desarrollamos para conocer los valores que los alumnos expresan hacia la normatividad escolar, parte de una propuesta teórico metodológica que exponemos en el Capítulo 1, en donde explicamos, apoyándonos en Rockwell (1994), por qué el enfoque etnográfico nos permite estudiar los procesos valorativos de los alumnos en la escuela, registrando en situaciones naturales los conflictos que se expresan en la aplicación de la normatividad y recogiendo las interacciones que se van dando entre alumnos y maestro. Para nosotros ha sido de gran importancia recoger en las palabras de los alumnos cómo comprenden el comportamiento social que se les exige y, este interés indagativo, fue tratado con la perspectiva conceptual de análisis de discurso de Edwards (1997) y de Candela (1999), que exponemos en este capítulo, enfoque que nos permite identificar el uso de los argumentos de los alumnos y cómo van participando con éstos y con sus acciones, en la construcción de significados hacia la normatividad escolar.

En este capítulo también exponemos la propuesta hermenéutica de Gadamer (1997), apoyándonos también en Aguilar (1998), para comprender el texto de las actitudes valorativas expresadas por los alumnos, tomando en cuenta las preguntas que nos formulamos desde el horizonte social, cultural y educativo, que explicitamos en el marco conceptual.

En el Capítulo 2, exponemos el Marco Conceptual. En nuestra perspectiva tratamos tres dimensiones. En la primera dimensión explicitamos cómo vamos a entender las relaciones de la tradición con la cultura, en la conservación de patrones de comportamiento deseables. En la segunda dimensión nos referimos a la naturaleza, características y función de normas, reglas, disciplina y castigo, como medios con que la tradición pretende afirmar los comportamientos deseables. Aquí distinguimos

también la relación no mecánica que hay entre la normatividad y las acciones de los individuos. Estas dos dimensiones son antecedentes indispensables para ubicar la tercera dimensión, que se refiere a las nociones con las que vamos a entender los procesos valorativos de los alumnos hacia la normatividad, tomando en cuenta que los alumnos son portadores de valores adquiridos en sus procesos vividos de inculturación y aculturación. En la tercera dimensión nos referimos a la naturaleza del valor y su cualidad estructural, basándonos en las nociones de Frondizi (1999) y González (1990). Exponemos cómo vamos a entender las relaciones entre valor y actitud, necesidad y valor así como las elecciones y acciones intencionales, tomando las nociones que nos aporta Villoro (1998). También exponemos conceptualmente la mirada filosófica que nos aporta Gadamer para entender la construcción de una ética con sentido comunitario en la escuela, a partir del saber moral práctico que expresan los integrantes de una comunidad, en las situaciones relacionadas con lo bueno y lo justo para todos.

En el Capítulo 3, exponemos la revisión de autores que han estudiado las actitudes de los alumnos en la escuela, tanto en México, como en otros países. En esta revisión nuestro interés está en identificar qué lugar se le da al alumno en su proceso formativo, cómo se han estudiado sus comportamientos valorativos y qué apreciación se tiene del alumno.

En los Capítulos 4 y 5, exponemos los casos de estudio de las actitudes valorativas de los alumnos hacia dos ámbitos normativos: las reglas de convivencia escolar y las reglas para la realización del trabajo escolar y la disciplina. Así, en el Capítulo 4, el primer caso se refiere al pago de la cuota escolar, el segundo se refiere a la cooperativa en la escuela y, el tercero, al patio escolar. En el Capítulo 5, el cuarto caso se refiere a el trabajo en el salón de clase y el quinto se refiere a las necesidades, deseos e intereses de los alumnos en el salón de clase.

En cada uno de los casos, describimos el contexto donde se dan las intervenciones de los alumnos cuando el maestro aplica la normatividad, exponemos las interacciones argumentativas y acciones que los alumnos van expresando, así como las situaciones que se van generando entre los alumnos y el maestro, hasta la

resolución del conflicto. Esta descripción densa ha sido analizada y constituye los apartados que en cada caso hemos nombrado como análisis empírico.

Las conclusiones que exponemos en cada uno de los casos, son resultado de nuestra interpretación hermenéutica de las actitudes valorativas de los alumnos, identificadas en el análisis empírico. Estas actitudes, necesidades, intereses, elecciones y acciones, constituyen el texto en el que buscamos respuestas a las preguntas que nos planteamos en la investigación, preguntas fundadas en el horizonte conceptual con el que miramos el problema educativo que nos propusimos indagar.

1. PROPUESTA TEORICO METODOLOGICA

1.1 El enfoque etnográfico en el estudio de la expresión de valores de los alumnos

Para poder estudiar los procesos valorativos de los alumnos, en situaciones cotidianas de interacción en el espacio escolar, es conveniente adoptar una perspectiva etnográfica. (Goetz J.P y LeCompte, 1988:28, 42). La etnografía educativa tiene como recursos principales, utilizados en los estudios culturales de donde proviene, la observación y el registro detallado de los comportamientos en situaciones naturales de interacción social. El investigador ha de familiarizarse con la escuela, permaneciendo el tiempo necesario para describir los escenarios y registrar las conductas habituales de alumnos y maestros. Registrar detalladamente en el salón de clase los sucesos, las interacciones de los alumnos que integran el grupo y las interacciones con su maestro; registrar las secuencias de las situaciones conforme la intervención de los participantes. Particularmente en nuestro estudio etnográfico, el registro detallado del discurso de los alumnos en interacción, ha sido el recurso fundamental para el estudio comprensivo de sus actitudes valorativas.

Como estudio etnográfico, esta investigación parte de una perspectiva cultural, expuesta en el Marco Conceptual, Capítulo 2 de esta tesis. En esta perspectiva entendemos que los valores forman parte de nuestra cultura y están presentes en los procesos de inculturación y aculturación que vive el alumno, los valores orientan sus acciones, pero éstos, van transformándose conforme sus experiencias de vida. Los alumnos como actores sociales, participan también en la transformación de nuestra cultura. Las formas en que los alumnos intervienen con sus actitudes y acciones valorativas en la cultura normativa escolar, pueden estudiarse, como ya hemos mencionado, por medio de la etnografía, registrando los contextos, las situaciones normativas problemáticas y la participación de los alumnos con sus argumentos y sus acciones en éstas. De acuerdo con Rockwell “hacer etnografía implica reconocer y comprender los significados heredados y construidos, y construir conocimiento a partir de ellos” (Rockwell, 1994:12).

El horizonte conceptual que exponemos en el Capítulo 2, lo entendemos como nociones que tienen que revisarse conforme se avanza en el análisis del discurso de los alumnos. La noción de discurso que adoptamos, nos permite identificar las formas como se van expresando y construyendo en interacción las valoraciones de los alumnos hacia la normatividad aplicada por el maestro, en las situaciones particulares. La noción de diálogo nos permite identificar la forma en que los alumnos aclaran, comparten y explican su comprensión de la normatividad.

Dar cuenta de las actitudes valorativas de los alumnos hacia la normatividad, a través de sus acciones, argumentos, críticas y propuestas, significa reconocer los valores que portan los alumnos y expresan en la escuela.

En nuestra investigación, los conceptos de *tradición, tensión y asunción de la cultura*, propuestos por Gadamer (1997), tienen como objetivo abrir el horizonte temporal del estudio etnográfico realizado en la escuela y ubicar las actitudes valorativas de los alumnos hacia la normatividad entre la tradición docente que tiene la responsabilidad de afirmar comportamientos socialmente deseables y la validez y aceptación que estos comportamientos llegan a tener para las generaciones de jóvenes alumnos. Además nos interesa develar los estilos, los valores y los medios con que la tradición docente afirma los comportamientos sociales deseables en la escuela y analizar los procesos que provocan en los alumnos, observando las respuestas que los alumnos expresan hacia el comportamiento social y hacia las formas con que la tradición lo afirma. El concepto de “saber ético práctico” elaborado por Gadamer (1997), nos permite entender los procesos valorativos a partir de un saber que posee el sujeto social y cultural, que va transformándose al aplicar ese saber en las circunstancias vividas, así como por el saber que el sujeto va adquiriendo en la experiencia de sus actos y en las evidencias que lo confrontan. El concepto de saber ético práctico nos permite “reconocer a los procesos educativos como parte integral de formaciones sociales históricas”, a los que también se refiere Rockwell (1986:13).

1.1.1 La etnografía y su vínculo con la comprensión hermenéutica

De acuerdo con Rockwell (1993, 1994) la etnografía educativa se distingue, entre otros, por los siguientes aspectos, que para nuestra investigación han sido básicos: A) La necesidad de que el investigador establezca una relación relativamente prolongada con personas en una localidad delimitada. B) La elaboración de textos descriptivos y narrativos (Geertz, 1997). C) El trabajo teórico es necesario para explicitar y reelaborar esas conceptualizaciones que se encuentran ineludiblemente dentro de la mirada etnográfica. La etnografía requiere de la precisión y la textualidad de lo observado, sin anteceder los filtros evaluativos y la clasificación inmediata.

Gadamer (1997) coincide con el aspecto C) de la investigación etnográfica, donde el trabajo teórico es necesario para explicitar, por una parte, las conceptualizaciones que se encuentran ineludiblemente dentro de la mirada etnográfica y, por otra, la reelaboración de las conceptualizaciones, a partir del análisis de los datos y de su interpretación.

Gadamer afirma que es importante que el intérprete no se dirija hacia la realidad desde opiniones previas implícitas, sino que previamente examine tales opiniones en cuanto a su legitimación, esto es, en cuanto a su origen y validez. Así, frente a todo texto a interpretar, nuestra tarea es no introducir directa y acríticamente nuestros propios hábitos lingüísticos y conceptualizaciones previas, sino en enfocar la comprensión del texto haciendo explícita la perspectiva que el investigador tiene del problema. Esto es Rockwell coincide con Gadamer, en la forma de aproximarnos a la realidad, porque ambos distinguen dos momentos: El primer momento se refiere a la perspectiva conceptual que tenemos que explicitar, con la que nos aproximamos a la realidad que queremos conocer. El segundo momento se refiere a la reelaboración de las conceptualizaciones previas, a partir de la interpretación del texto, que en nuestro caso es el texto integrado por nuestras observaciones y registros en la escuela: “la textualidad de lo que se apunta y transcribe.”

Gadamer nos dice que el que quiere comprender un texto, tiene que estar en principio dispuesto a dejarse decir algo por él. Una conciencia hermenéutica tiene que mostrarse receptiva de la alteridad del texto. Pero esta receptividad no presupone ni “neutralidad” frente a las cosas, ni autocancelación, sino una matizada incorporación

de las propias opiniones previas y prejuicios. Esta matizada incorporación, implica una reelaboración conceptual. Lo que importa es hacerse cargo de las propias anticipaciones, con el fin de que el texto mismo pueda presentarse en su alteridad y se obtenga la posibilidad de confrontar su verdad con las propias opiniones. En “leer lo que pone el texto” estaría la pre-estructura de la comprensión (Gadamer, 1997:335-336).

Gadamer distingue los siguientes problemas presentes en la re-elaboración del texto:

- a) Las opiniones previas contenidas en el hábito lingüístico del intérprete.
- b) Las opiniones de contenido con las que nos acercamos a los textos y que constituyen nuestra pre-comprensión de los mismos.
- c) No se puede presuponer que lo que se nos dice desde un texto tiene que poder integrarse sin problemas en las propias opiniones y expectativas. Por el contrario, lo que nos es dicho por alguien en conversación, por carta o a través de un libro, se encuentra bajo la presuposición de que se trata de su opinión y no de la mía. En este problema de integración está de por medio un diálogo entre nuestras propias opiniones y expectativas y lo que nos dice el texto.
- d) No se pueden mantener a ciegas las propias opiniones previas sobre las cosas, cuando se comprende la opinión de otro.
- e) El que pasa de largo por lo que el otro está diciendo, no podrá integrar por entero en sus propias expectativas de sentido lo que entendió mal del otro. Es decir tiene que escuchar lo que el texto dice.

La perspectiva hermenéutica de Gadamer (1997), distingue las condiciones de comprensión del texto y contribuye a aclarar las formas de comprensión del texto etnográfico a las que se refiere Rockwell (1994), cuando afirma que “el trabajo etnográfico es resultado de un “diálogo” entre dos concepciones. Entender así el trabajo de campo implica que uno esté dispuesto a cambiar lo que uno piensa sobre la realidad que estudia a partir de lo que se escucha en el campo. A diferencia de otras modalidades, es necesario modificar o enriquecer nuestra propia perspectiva y no sólo comprobar las ideas previas de las que se parte (Rockwell, 1994:4).

Respecto a la interpretación, Rockwell afirma: “El texto que comunica lo aprendido en el campo, debe combinar la descripción de prácticas y significados particulares de la localidad, con el análisis de relaciones para que tengan un valor más general o comparativo. El texto etnográfico debe contener tanto la atención al detalle local del “allá”, como de formas discursivas que lo tornen inteligible “aquí”. Debe transmitir una nueva conceptualización acerca del asunto que se estudia. La conceptualización a la que se llega debe reflejarse en el texto etnográfico, no solamente en los testimonios transcritos, sino también en las categorías que ordenan el texto, en la narración de la experiencia de campo y en la lógica de la argumentación. Lograr este equilibrio es uno de los retos en la elaboración del texto etnográfico” (Rockwell, 1994:5)

Por otra parte el análisis del discurso que propone Edwards complementa el enfoque etnográfico y la perspectiva hermenéutica de Gadamer, porque al centrarnos en el discurso argumentativo de los hablantes, identificando la intención de su hablar y cómo van entendiendo y participando con el mismo en torno a “la cosa” que se está tratando, logramos aproximarnos a la comprensión del autor, desde su hábito lingüístico.

1.2 La perspectiva de Edwards para el análisis del discurso de las actitudes valorativas de los alumnos

La perspectiva discursiva de la que partimos, es la propuesta por Derek Edwards. (1)

De acuerdo con la propuesta de Edwards (1995), el investigador debe centrar el análisis en el discurso del alumno, investigando cómo se usa el discurso en las interacciones con su maestro y con sus compañeros, construyendo con esto significados que llegan a modificar las situaciones iniciales, en las que se identificarán la intencionalidad, los fines, medios, intereses, necesidades, conocimientos y prioridades ante la situación normativa. Asimismo, debe indagar cómo construye el alumno sus argumentos ante la normatividad en determinadas situaciones problemáticas escolares, cómo entiende el problema, qué valor defiende, qué propone.

Para Edwards el discurso es entonces, lenguaje utilizado en situación social, donde el habla es acción que construye la realidad social, la mente y la identidad del sujeto.

Edwards afirma que las versiones particulares de la realidad son producidas discursivamente. Nuestro discurso es constituyente del mundo, siendo a la vez un producto cultural, ya que está en las prácticas culturales, en las actividades y en la expresión del pensamiento (Edwards, 1995: 58). También retoma los planteamientos de Vygotsky, con el aprendizaje en competencia cultural, donde lo social llega a ser mental y el lenguaje es la principal forma de mediación entre la interacción social y la vida mental. (Edwards, 1997:41-45). De acuerdo con este planteamiento, el alumno expresa versiones de cómo está entendiendo su realidad a través del discurso y con éste, a su vez, va constituyendo su realidad. Edwards considera el lenguaje como un medio de acción social y esta afirmación la fundamenta en lo que las personas logran por medio del lenguaje, (1) porque la conversación está orientada de acuerdo con las preocupaciones, intenciones e intereses de los participantes. Por lo anterior, la conversación es una especie de actividad social, en la cual las intenciones están relacionadas con las cosas o temas que tratan los participantes. Entendido así, el análisis del discurso, es un recurso muy importante para entender los argumentos y la retórica contenidos en el habla (Edwards, 1997:85-87).

En el análisis del discurso se considera que el habla es una acción situada en un contexto social. Por lo tanto, es una construcción situacional que varía según el contexto de la interacción y que realiza acciones sobre quienes participan en el contexto (Candela, 1999:24). De este modo, por medio de su análisis podemos conocer cómo los participantes van construyendo los contextos a través de sus conversaciones.

En una situación, las descripciones que hacen las personas de un suceso son ordenadas de cierta manera y es aquí donde podemos identificar cómo esas descripciones trabajan retóricamente en esas situaciones y contextos. Es en la creación de tales textos, donde podemos apreciar el significado que tienen para los participantes en la interacción (Edwards, 1997:8-10). En las descripciones de las personas hay términos, expresiones de sentimiento, una cierta percepción de las cosas o estrategias argumentativas, que se expresan en el discurso y las hacen particularmente importantes desde el punto de vista retórico al dar explicaciones y/o justificaciones de los sucesos.

Por lo anterior, retórica y argumentación están presentes en las diversas actividades que realiza el alumno. En ellas expresa su pensamiento, los valores y creencias que ha aprendido en su grupo cultural cercano y en la sociedad en general. En este enfoque los hablantes son participantes culturales cuyo discurso está fundamentado en sus experiencias sociales. La retórica (2) es el medio que usan para argumentar en situaciones particulares de sus interacciones sociales, donde los argumentos que utilizan expresan sus nociones del mundo. Con su argumentación reclaman y disputan cosas, describen y explican cómo son las cosas y cómo sus versiones difieren de las versiones de otras personas.

La noción de conflicto está presente en la retórica interactiva. Candela afirma también que “no hay intercambio humano sin cierto grado de conflicto y contradicciones. Igualmente toda comunicación implica algún tipo de asimetría sin la cual no sería necesario el intercambio. La importancia de esta característica está en su potencial creativo, en la negociación y construcción de nuevo conocimiento a la que conlleva el conflicto. El manejo discursivo que los participantes hacen de las contradicciones, de los malentendidos y de las diferencias de opinión ponen en evidencia los procesos de construcción del conocimiento, así como el lugar que establecen interactivamente los sujetos en esta situación social” (Candela, 1999:22).

¿Cómo puede el análisis del discurso entre alumnos y maestro, en las situaciones donde se está tratando el cumplimiento de la normatividad, ayudarnos a entender las actitudes valorativas y los procesos de comprensión que los alumnos expresan hacia el comportamiento social de lo bueno y lo justo para todos?

Es analizando el discurso, los argumentos, identificando los intereses y acciones de los alumnos en el contexto de una situación donde se está discutiendo un deber ser o un comportamiento deseable y en las descripciones de hechos y la retórica de los alumnos, como podemos identificar las actitudes valorativas y los procesos de comprensión que los alumnos expresan hacia las reglas, porque de acuerdo con Edwards, en el discurso, el interés está en identificar la intención de las palabras y la acción social que provocan (Edwards, 1997).

Por otra parte, “además de construir versiones, las acciones discursivas van constituyendo también el lugar que cada participante tiene en la trama de relaciones

sociales” (Candela, 1999:24) como subordinado, propositivo, obediente, crítico, reflexivo, dirigente, solidario o individualista. Conocer esta participación es importante porque la comunidad escolar no es homogénea y hay interpretaciones distintas: hay una pluralidad de voces y nos interesa identificar cómo los argumentos de los alumnos pueden contribuir a la formación del sentido comunitario, entendido como lo razonable, lo conveniente, lo correcto para todos los integrantes de la comunidad, o establecer si dichos argumentos son simples respuestas defensivas o impulsivas.

1.3 La perspectiva de Gadamer en la construcción del saber comunitario: la elocuencia

Esta investigación propone conocer cómo las valoraciones que los alumnos expresan en situaciones donde se está aplicando la normatividad contribuyen en la construcción de una ética comunitaria. Para el conocimiento de este proceso, el análisis del discurso es un recurso fundamental, como lo hemos expuesto, porque nos ayuda a identificar la intención de las palabras y la acción social que provocan, en los momentos en que entre los alumnos o, entre ellos y el maestro, están discutiendo y manifestando opiniones respecto a la aplicación y asunción de un comportamiento deseable o un deber. Sin embargo, además del discurso como lo conceptualiza Edwards, queremos introducir la elocuencia como la proponen Gadamer, porque la refiere particularmente a la construcción de un sentido de lo bueno y lo justo para la comunidad.

1.3.1 La elocuencia

Entendemos la elocuencia desde una perspectiva ética, a la manera como lo propone Gadamer, es decir, como aquella parte de la retórica que tiene como objetivo convencer, ser expresivo, persuadir con argumentos que contribuyen a la formación de un sentido que funde la comunidad de lo bueno y lo justo (Gadamer, 1997:63). Aristóteles distinguía esta parte de la retórica refiriéndola directamente a la praxis o al comportamiento humano, ya que lleva consigo la posibilidad de mover al ser humano a la acción. En la “polis” o comunidad la elocuencia persigue la finalidad de convencer al otro o a los otros de procurar aquello que traerá beneficios a la comunidad. En este

sentido, la elocuencia como parte de la retórica no se propone sólo atender a la razón, sino afectar también las emociones, ya que el hombre no sólo puede ser persuadido mediante la razón, sino también por la emoción y se trata de hablar al entendimiento y a la voluntad del hombre. En esto reside lo persuasivo y el convencimiento. (3)

1.4 La comprensión del texto discursivo etnográfico desde la perspectiva de Gadamer

Los argumentos, explicaciones, participaciones de los alumnos en las situaciones normativas escolares, integran los textos registrados en nuestro trabajo de campo, estos textos los analizamos con la perspectiva conceptual del análisis del discurso de Edwards (1995), y con las nociones del valor expuestas en el Capítulo 2. Los resultados de este análisis dan cuenta de las actitudes valorativas de los alumnos hacia la normatividad, en las que identificamos qué valoran, qué aceptan de la tradición, cómo participan, qué cuestionan y cuáles son sus argumentos. Las actitudes valorativas de los alumnos así identificadas, son el texto discursivo en el que nos basamos para acceder a otro nivel de reflexión conceptual al analizar las relaciones entre las actitudes valorativas de los alumnos y el saber práctico común del valor, identificar las características de la experiencia individual del valor en los alumnos, identificar el concepto de alumno que sustenta la tradición escolar, los medios disciplinarios que elige para afirmar el comportamiento social deseable, e identificar en las actitudes de los alumnos, la validez social de los comportamientos que la tradición escolar afirma.

Para comprender este conjunto de procesos educativos y sociales entre las actitudes valorativas de los alumnos y la tradición escolar, nos apoyamos en la propuesta hermenéutica de Gadamer, quien afirma que el ser que puede ser comprendido, es lenguaje, y tanto el conocimiento que tenemos del mundo, como el sentido que le damos, son inteligibles también por el lenguaje. Gadamer se refiere al proceso hermenéutico de comprender como una unidad, sin embargo, nosotros tenemos la necesidad de distinguir, con fines heurísticos los componentes que lo integran. Según Gadamer, el proceso hermenéutico de comprensión, aunque a fin de cuentas es una unidad, se compone de tres momentos: Comprensión, interpretación y aplicación.

Comprensión significa entender el mundo que el texto abre, es decir, hacer explícita nuestra perspectiva respecto de esa parte del mundo a la que se refiere el texto que queremos comprender. Interpretación significa hacer inteligible en nuestra perspectiva las creencias y prácticas que rodean el texto. Aplicación se refiere al proceso abierto del comprender donde la comprensión cambia con la situación concreta (Aguilar, 1998:145)

Una vez establecido que el proceso hermenéutico de Gadamer abarca los tres momentos de comprensión, interpretación y aplicación, exponemos a continuación la particularidad de cada uno de ellos y su relación con nuestra investigación etnográfica.

1.4.1 La comprensión de los procesos valorativos de los alumnos

Como hemos mencionado en el apartado 1.1.1 de este Capítulo, titulado La etnografía y su vínculo con la comprensión hermenéutica, es importante como parte del proceso investigativo, hacer explícita nuestra perspectiva conceptual con la que nos acercamos a la realidad que queremos conocer. Para la comprensión de los procesos valorativos de los alumnos expresados en su discurso y sus diálogos sobre la normatividad escolar, no partimos desde una postura cientifista, en la que la objetividad del conocimiento que obtengamos esté dada por la pureza de nuestros conceptos y por el método de investigación, sino reconocemos que estamos inmersos en una significación previa que explicitamos en nuestro marco conceptual, en el que exponemos nuestra perspectiva de cómo entendemos los procesos valorativos y normativos, marco conceptual entendido como pre-nociones que tienen que confirmarse o refutarse conforme avancemos en nuestras indagaciones.

A continuación precisaremos cómo vamos a interpretar el discurso de los alumnos desde la perspectiva conceptual que explicitamos. Este objetivo se refiere al momento del proceso hermenéutico de la interpretación.

1.4.2 La interpretación de los procesos valorativos de los alumnos

Gadamer afirma que toda interpretación correcta de un texto, tiene que protegerse contra la arbitrariedad de las ocurrencias y contra la limitación de los hábitos imperceptibles del pensar y debe orientar su mirada 'a la cosa misma'. Este dejarse determinar así por la cosa misma es "la tarea primera, constante y última" de la interpretación. (Gadamer, 1997:332-333).

Pero ¿cómo no influir con nuestras ocurrencias y pensamientos en la interpretación del texto?. El autor afirma que el que quiere comprender un texto, realiza siempre un proyecto. "El sentido se manifiesta desde que uno lee el texto con determinadas expectativas relacionadas a su vez con algún sentido determinado". Es a partir de este reconocimiento que propone un acercamiento progresivo al conocimiento de las cosas: El intérprete propone un proyecto previo, que va siendo revisado con base en lo que vaya resultando conforme se avanza en la penetración del sentido. La interpretación empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados. Los proyectos son anticipaciones que deben confirmarse "en las cosas". Es un constante re-proyectar en el cual está el movimiento de sentido de comprender e interpretar (Gadamer, 1997:334).

Esta apreciación del proceso de comprensión reconoce la imposibilidad de acercarse al conocimiento de las personas y de las cosas sin nuestros propios pensamientos, sin embargo, abre la posibilidad de ir substituyendo nuestro discurso, nuestra visión de las cosas, con el discurso y la visión del mundo de la persona que deseamos conocer.

En nuestra investigación el texto es aquella parte de la realidad escolar seleccionada, donde analizamos la expresión de las valoraciones de los alumnos manifiesta en su discurso y diálogos hacia el comportamiento deseable en la escuela. El texto contiene los argumentos, críticas, preguntas, intenciones, conocimientos, sentidos, elecciones, como formas de comprensión de los principios, argumentos y

explicaciones del maestro, respecto del comportamiento deseable para convivir y para realizar los deberes escolares. En el texto se encuentra la forma en que se realiza la tradición escolar. ¿Cómo hacemos conscientes de nuestros pre-conceptos que imponen significados? ¿Cómo respetar la alteridad del texto? De acuerdo con Gadamer el significado que buscamos no es sólo lo que hemos proyectado como pre-comprensión y que deseamos confirmar en el texto, sino en las respuestas que nos da el texto a las preguntas que le hacemos (Gadamer, 1997:360-369). Las respuestas que nos da el texto, hablarán de cómo la tradición está afirmando los comportamientos deseables y cómo los alumnos los asumen.

En este proceso de comprender interpretando, Gadamer introduce el recurso de la conversación o diálogo. ⁽⁴⁾ En la conversación se parte en un primer momento de algo en común (dado tanto por la forma en que comprendemos el fenómeno y del cual partimos, como también por lo que está en el texto respecto de la cosa de la cual queremos conversar). Hay una pre-comprensión de las dos partes que se entiende como “acuerdo”. El segundo momento se refiere a la puesta en marcha del proceso interpretativo, en el cual hay un movimiento inicial de extrañamiento por la experiencia de la alteridad del texto, de escisión de lo que suponíamos, para después llegar a otro momento donde hay una transformación o confirmación de la comprensión, llegamos a un nuevo conocimiento. Aguilar (1998) nos ayuda a entender este segundo momento: “Se introduce una dimensión práctica en tanto que el acuerdo inicial se descompone en distanciamientos que tienen lugar cuando los interlocutores tratan de comprenderse sobre un tema concreto. Entonces comienza la marcha del proceso hermenéutico en él se va transformando la conversación, así como se van transformando los que participan en el diálogo”. (Aguilar, 1998: 156). La interpretación se refiere al “asunto” que estamos tratando, a la cuestión respecto de la cual se da la expectativa de sentido. De lo que se trata es de un acuerdo sobre la cosa, en donde se integran las expectativas, con las respuestas del texto, reconociendo las diferencias, pero llegando a acuerdos sobre la cosa, en donde acuerdo no es consenso, sino común referencia a la cosa misma.

El diálogo permite entender al lenguaje como apertura del mundo de los hablantes, en una situación concreta donde se expresa la significación. ⁽⁵⁾ También el diálogo es el hilo conductor de la interpretación.

En el diálogo, ponerse en lugar del otro significa “no en el sentido que se le quiera entender al otro como la individualidad que es, pero sí en el que se intenta entender lo que dice” (Gadamer, 1977:463). Gadamer nos enfrenta al problema de nuestras limitaciones en el interpretar y comprender cuando nos hace asumir que no podemos ni revivir el momento que queremos entender, ni apropiarnos de la subjetividad de las personas que queremos conocer. Su propuesta está en que reconozcamos esa distancia, a través de la explicitación de nuestras pre nociones con las que interrogamos a los sucesos transcurridos. Aguilar (1998), también nos ayuda a entender este momento “Desplazarnos hacia el horizonte del texto es imposible, además significa anularnos como sujetos y aunque el intérprete tiene que escuchar lo que el texto dice, no debe dejar de hacer valer sus propias ideas. Debe acercarse sin abandonar su propio horizonte desde el cual va a interpretar” (Aguilar, 1998:144). ⁽⁶⁾

1.4.3 La aplicación hermenéutica de los procesos valorativos de los alumnos expresados en su discurso y sus diálogos sobre la normatividad escolar

Para explicitar cómo entendemos en nuestra investigación la aplicación, que es el tercer momento de la unidad hermenéutica, vamos a apoyarnos en Aguilar (1998), quien nos ayuda a entender este proceso a partir de las siguientes afirmaciones. “La fusión de horizontes se realiza en el momento de la aplicación [.....] aplicar es relacionar el texto con la situación del intérprete para entenderlo adecuadamente, se comprende un texto solamente si tiene lugar una modificación (práctica) del intérprete y de su situación, una vez aplicado lo comprendido de lo interpretado. [...] la comprensión cambia con la situación concreta [.....] la aplicación para Gadamer, es el momento estructural de toda comprensión. Sólo con la aplicación se efectúa la comprensión y la interpretación”. (Aguilar, 1998:144-146).

Desde nuestra apreciación, ‘fusión de horizontes’, es una noción que resulta particularmente sugerente para entender la unidad hermenéutica de la aplicación, porque a partir de la confrontación de nuestras expectativas, de nuestras experiencias podemos ampliar nuestro conocimiento, nuestros criterios, enriquecernos a partir del encuentro con ‘la alteridad de lo otro’, de ‘la cosa que queremos entender’.

La noción de aplicación, como tercer momento de la unidad hermenéutica nos lleva a diferenciar dos procesos en nuestra investigación sobre la expresión de valores de los alumnos hacia la normatividad.

El primer momento se refiere a la aplicación que realizan los alumnos de la normatividad, donde el alumno tiene una comprensión de la norma en la aplicación y la expresa en su discurso, tomando en cuenta la situación en la que se aplica, las evidencias y el saber moral que posee. Este saber que posee se confronta en cada situación y en su relación con los otros, se confronta como resultado de su aplicación a cada nueva experiencia. Por esta aplicación, su comprensión se va ampliando, integrando un saber moral distinto basado en la experiencia, que puede llegar a expresar en otros momentos en su discurso. Estas afirmaciones han sido desarrolladas en nuestro marco conceptual al hablar de la cualidad estructural relativa del valor, de la noción de valor y actitud, así como del saber moral práctico de los alumnos y su participación en la ética escolar cotidiana. Este momento de aplicación-comprensión hermenéutica es de gran importancia para nuestra investigación.

A este momento de aplicación se refiere también Edwards, aportando la forma de acceder a su análisis cuando afirma que el conocimiento de cómo la gente se representa su realidad empieza con la descripción y examen de los relatos, tanto como la situación y las acciones de las personas. El status de las descripciones y de los relatos no es secundario a las situaciones en sí mismas; más aún, las situaciones constituyen la naturaleza de éstos y llevan a la descripción de un tipo de problema a un tipo de explicación. Lo importante en el análisis del discurso es su examen detallado, ya que a través de cada parte del discurso descubriremos la relación con los sucesos (Edwards, 1995:62). La diferencia entre Gadamer y Edwards que identificamos en este momento de la aplicación, es que, aunque los dos parten del lenguaje, Gadamer centra la comprensión y el saber moral en la experiencia que resulta de la aplicación-acción

práctica del saber moral a una situación concreta, mientras que Edwards, la comprensión la centra en el discurso, en la acción que va provocando el discurso y su intención en la situación.

En la presente investigación el segundo proceso donde está presente la aplicación como parte del comprender, está en el entendimiento que vamos ganando de “las cosas que queremos comprender” en nuestro proyecto, porque al aplicar las respuestas que nos de el texto a nuestras pre-nociones, vamos a ir ampliando, ponderando y enriqueciendo nuestra comprensión.

Aplicar es relacionar el texto con las pre-nociones del intérprete para entenderlo adecuadamente; se comprende un texto solamente si tiene lugar una modificación o confirmación del intérprete y de su perspectiva, una vez aplicado lo comprendido (Aguilar, 1998:140). Con nuestras preguntas y las respuestas del texto, vamos a comprender las valoraciones que los alumnos expresan hacia la normatividad en las diferentes situaciones escolares, con lo que podemos llegar a una integración de sus nociones del valor de lo justo, de la participación, de la cooperación, etc. Al respecto recordaremos aquí lo que Rockwell afirma: “el texto etnográfico debe contener tanto la atención al detalle local del “allá”, como de formas discursivas que lo tornen inteligible en el “aquí”, debe transmitir una nueva conceptualización acerca del asunto que se estudia” (Rockwell, 1994:4).

1.5 Notas

1) Edwards entiende el discurso como acción, entendida esta acción como un juego entre las personas, en donde están presentes algunas reglas en el intercambio de señales y significados. La reglas son entendidas más como consideraciones que los participantes toman en cuenta en sus acciones y en las acciones de los otros, que como normas o principios que gobiernen sus acciones, donde la flexibilidad de la norma o regla da lugar a la retórica (Edwards, 1997:17,18).

Edwards sostienen que el lenguaje ha surgido y se ha desarrollado en el desempeño tanto de actividades sociales, como en los requerimientos de la vida social, donde las palabras, declaraciones, conversaciones, textos, se sustentan en la experiencia de la persona.

La disciplina que estudia el lenguaje como medio de acción social es el análisis del discurso, donde se aplican los principios de la etnometodología al estudio empírico de la conversación. En sus principios el AC (análisis conversacional) enfocó lo casual y la conversación institucional, los estudios se orientaron a cómo las personas

utilizaban el habla tanto en ambientes informales como en ambientes pre estructurados, donde los participantes reconocen el contexto y orientar su habla de acuerdo con éste (Edwards, 1997:84).

Ricoeur afirma respecto a la acción del texto que hay una extraordinaria convergencia entre la teoría del texto y la teoría de la acción, porque la noción de texto es un buen paradigma para la acción humana y, por otro, que la acción es un buen referente para toda una categoría de textos. En muchos casos, la acción humana es un cuasitexto. Al liberarse de su agente, la acción adquiere una autonomía semejante a la autonomía semántica de un texto; deja un trazo, una marca; se inscribe en el curso de las cosas y se vuelve archivo y documento. A la manera de un texto, cuyo significado se separa de las condiciones iniciales de su producción, la acción humana tiene un peso que no se reduce a su importancia en la situación inicial de su aparición, sino que permite la reinscripción de su sentido en nuevos contextos. La acción, igual que un texto, es una obra abierta, dirigida a una serie indefinida de lectores posibles. La teoría de la acción da lugar a la misma dialéctica de la comprensión y de la explicación que la teoría del texto (Ricoeur, 2002: 156-162).

2) Queremos exponer aquí la procedencia histórica de la retórica. Para Aristóteles lo más característico del hombre es la dimensión lingüística de su comportamiento que está en estrecha relación con la sociabilidad humana, con su aspecto político y, es en este último donde la retórica es un acto lingüístico gracias al cual actúa con los demás miembros de la polis. Por eso la retórica era para Platón y después para Aristóteles el medio para buscar el bien de la polis, el bien común, lo que es útil, agradable, y honesto. Esta es la razón por la que hablar de retórica se alude directamente a la praxis o comportamiento humano, ya que lleva consigo la posibilidad de mover al ser humano a la acción, lo que puede desatarse en su conducta. La retórica auténtica se inserta en una teoría de la praxis o una teoría de la acción que se relaciona con la ética y la política. La relación de la ética con la retórica persigue el fin de mover a los hombres a actuar buscando el bien. La relación de la ética con la política persigue la finalidad de vencer al otro o a los otros de procurar aquello que se ha visto como que traerá beneficios a la polis: buscar un pacto, castigar a alguien, perdonar a otros, premiar. Estas acciones están íntimamente conectadas con el comportamiento lingüístico y racional del hombre frente al mundo, pero no queda sólo en atender a la sola razón, también intenta afectar las emociones, ya que el hombre no sólo puede ser persuadido mediante la razón, sino también por la emoción y se trata de hablar al entendimiento y a la voluntad del hombre. En esto reside lo persuasivo y el convencimiento. La concepción aristotélica de la retórica recoge el ideal de que esté sujeta a la filosofía.

Según Aristóteles la retórica combina una teoría de la argumentación que es la parte que alude al intelecto y una psicagogía o psicología aplicada al convencimiento a la voluntad mediante el movimiento de las pasiones y emociones. Hay en estas apreciaciones de la retórica una filosofía del hombre, una antropología filosófica aplicada a comprender los mecanismos de persuasión, mediante la razón y el afecto. Saber la influencia que tiene la voluntad sobre el entendimiento y como el argumentar está siempre acompañado por una presión sobre el ánimo (Beuchot, 1998: 11-13).

3) La retórica difiere de la lógica en que no trata necesariamente lo verdadero, sino lo verosímil. Esto la acerca a la dialéctica que trata de la verdad probable o

plausible, no de la verdad necesaria. La retórica no echa mano del silogismo (el motivo de credibilidad), echa mano del entimema. La retórica trata de lo verosímil y de lo probable al igual que la dialéctica. La retórica versa sobre lo discutible y que es verosímil y da motivos de credibilidad a partir de nociones comunes o aceptadas. El fin de la retórica es encontrar y brindar los medios de persuasión para cada caso. Por eso dice Aristóteles “sea, pues, la retórica es la facultad de discernir en cada circunstancia lo admisiblemente creíble”. A la retórica le compete tratar cosas que pueden ser verdaderas, resultando pues, opinables, discutibles, creíbles, donde lo verdadero tiene que hacerse verosímil para aquello que no se acepta o no se alcanza a ver como tal. Hay argumentos que descansan en el carácter del que habla Ej. La autoridad del profesor. Otros argumentos descansan en el ánimo de los oyentes y se apoyan en que las personas coinciden según el ánimo que tengan y este puede producirse o modificarse (psicagogía) (Beuchot, 1998: 14-17).

4) No todo lenguaje es diálogo como está expuesto aquí. Se distingue de aquel diálogo que presupone un encuentro inmediato. Lo que propone Gadamer es un encuentro mediado por la cosa misma.

5) Gadamer hace las siguientes aclaraciones: La constitución lingüística del mundo está muy lejos de significar que el comportamiento humano hacia el mundo quede constreñido a un entorno esquematizado lingüísticamente. Elevarse por encima de las coerciones del entorno es algo que se da siempre donde hay lenguaje y donde hay hombres. Elevarse por encima del entorno es elevarse al mundo y no significa abandono del entorno sino una posición distinta respecto a él. Un comportamiento libre y distanciado cuya realización siempre es lingüística.

6) Este momento en la comprensión hermenéutica Gadamer lo denomina como *Fusión de horizontes* “Ganar un horizonte quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano, no desatenderlo, sino verlo mejor integrándolo en un todo más grande y en patrones más correctos (Gadamer, 1997: 375).

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1 Cultura y tradición

Nos hemos propuesto entender la tensión ⁽¹⁾ que existe entre el comportamiento de los alumnos de una escuela pública y el establecimiento de la normatividad institucional, estudiando las actitudes y acciones valorativas que los alumnos expresan hacia el ejercicio de las reglas y normas explícitas e implícitas que conducen el desempeño y las relaciones de convivencia en la comunidad escolar. El horizonte ²⁾ del que partimos, es la cultura de nuestra sociedad, donde los valores se producen, se difunden, se adquieren y se transforman. El concepto de cultura lo entendemos como lo cita Giménez, (1987:21) “ cultura es el conjunto complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualquier otra capacidad o hábito adquirido por el hombre en cuanto miembro de la sociedad”.

Asimismo partimos del lenguaje, porque afirmamos que la cultura está, se adquiere, se transmite y se construye mediante el lenguaje

Como hemos afirmado, si los alumnos comprenden las reglas y normas institucionales de manera distinta o no están convencidos de su importancia social, es porque las diferentes situaciones les dan a aquéllas un significado particular y porque los alumnos portan valores de acuerdo a su socialización y experiencias vividas en nuestra sociedad, que matizan la comprensión de la normatividad. Distinguimos la socialización adquirida primeramente en el ambiente familiar del niño, entendida como *inculturación*, que se refiere a la “asimilación de la cultura dentro del propio grupo al que se pertenece” (Giménez, 1987: 22). De acuerdo con esto, la familia en la que nace un individuo afecta profundamente sus modos de socialización. Los niños adoptan formas de comportamiento característicos de sus padres o de otros individuos del vecindario (Giddens, 1991:109). Asimismo, aparte de la inculturación, los alumnos transitan por un proceso de *aculturación*, entendiendo por aculturación “la asimilación de valores y comportamientos por vía exógena, en el marco de los fenómenos de

difusión social o de contacto intercultural” (Giménez, 1987:22), adquiriendo nuevos valores a través de la escuela, de las relaciones con sus pares, de los medios de comunicación y de sus experiencias como integrantes de nuestra sociedad. De esta manera los alumnos asimilan valores en estos ámbitos, en el marco de los fenómenos de difusión social y de contacto intercultural y los expresan en la escuela.

Al afirmar esto, reconocemos que hay una diversidad de valores en nuestra cultura de los diferentes grupos sociales que la integran y a los que pertenecen los alumnos. La diversidad de valores en una sociedad se convierte en la base para reconocer la articulación de una cultura en subculturas diferentes y, a veces, en conflicto (Giménez,1987:125). Así, los alumnos portan una diversidad de valores y los expresan en la escuela, en las interacciones con su maestro y con sus compañeros, contribuyendo a la diversidad valorativa presente en la escuela y fundamentando el hecho de que los alumnos no comprendan las reglas y normas de la misma manera o no estén convencidos de la importancia social de algunas de ellas.

Tal complejidad valorativa y de comportamientos es la que pretende homogeneizar la escuela por medio de la aculturación y la socialización intencional a través de una normatividad explícita e implícita, por lo que, de acuerdo con esta perspectiva, vemos la presencia de dos fenómenos: la heterogeneidad de comportamientos y valores que los alumnos portan y expresan en la escuela, y la socialización intencional de comportamientos homogéneos deseables para el cumplimiento de las diferentes actividades en la escuela y para la convivencia en la comunidad escolar. Parte de esta socialización tiene la característica de ser sistemática y obligatoria, a diferencia de la vivida por el niño en su casa y en el medio social. Esta obligatoriedad está presente en las acciones intencionales de socialización, o sea, el proceso de enseñanza intencional de modos apropiados de comportamiento dentro del medio social al que pertenece el individuo (Giddens, 1991:93). Este proceso de socialización en la escuela se vale de recursos tales como las reglas, las explicaciones, la disciplina, las sanciones y los castigos que, en su conjunto, integran la normatividad escolar.

Por esta responsabilidad social que tiene la escuela primaria de transmitir conocimientos y formas de comportamiento, la vemos como la institución a la que se le

atribuye el imperativo social de resguardar en el presente un conjunto heredado de conocimientos, creencias y comportamientos y, por tanto, la entendemos como representante de una parte de nuestra tradición cultural.

Ver a la escuela primaria como resguardadora de comportamientos heredados, nos ayuda a entender por qué llega a resistirse a los nuevos o distintos comportamientos y valores expresados por los alumnos. Sin embargo, esta función de integración de las nuevas generaciones a los comportamientos heredados, no la entendemos sólo como conservación, sino como Gadamer nos dice: “Por problemática que sea la restauración consciente de tradiciones o la creación consciente de otras nuevas, la *fé romántica* en las tradiciones que nos han llegado, ante las que debería callar toda razón, es en el fondo igual de prejuiciosa e ilustrada. En realidad la tradición siempre es también un momento de la libertad y de la historia. Aún la tradición más auténtica y venerable no se realiza, naturalmente en virtud de la capacidad de permanencia de lo que de algún modo ya está dado, sino que necesita ser afirmada, asumida y cultivada. La tradición es esencialmente conservación, y como tal nunca deja de estar presente en los cambios históricos. Sin embargo, la conservación es un acto de razón...el legado antiguo se integra con lo nuevo en una nueva forma de validez” (Gadamer, 1997:349-350). ⁽³⁾ “Ya se la quiera combatir o conservar, la tradición aparece como la contrapartida abstracta de la libre autodeterminación...la tradición, no es un ejemplo de dominio espontáneo, de transmisión y conservación sin rupturas, dudas y críticas. Es más bien una reflexión crítica propia la que intenta volverse de nuevo hacia la verdad de la tradición para renovarla” (Gadamer, 1997: 349). De acuerdo con lo anterior afirmar y asumir la tradición son dos momentos distintos. Afirmar la tradición es una acción que realiza la escuela, pero la asunción de esta tradición por el alumno pasará siempre por un proceso de valoración social, porque pertenece a un tiempo social transformado, a una generación distinta y, en este proceso, va a estar presente siempre una tensión. ⁽⁴⁾

MacIntyre (1999) afirma, que las tradiciones tienen una forma particular de realizarse en cada tiempo y espacio, mostrando sus propios procedimientos, creencias y valores, posibles de ser reconocidas a través de sus prácticas. Con esta particularidad coincide Durkheim (1991), al referirse a la tradición disciplinaria cuando afirma que

“la regla no puede aplicarse mecánicamente, sino que corresponde al maestro ver de qué modo conviene particularizarla, depende de su criterio. En la formación de hábitos, el maestro tiene la importante tarea de formar estados interiores en el niño, la idea y representación clara de la regla”. Durkheim ve a la disciplina desde la perspectiva de la cultura y afirma que varía según los países y las épocas (Durkheim 1991:53). De acuerdo con estos autores, la tradición docente tendrá un estilo, criterios, valores y creencias para afirmar de modo particular el cumplimiento de la normatividad, posible de reconocerse en sus prácticas; perspectiva que nos ayudará a distinguir los estilos, criterios y valores con que la tradición docente está afirmando la normatividad.

Es necesario conocer el proceso de asunción que Gadamer distingue en la transmisión de la tradición, porque hay una dinámica cultural y valorativa presente entre los diversos grupos que integran nuestra sociedad, a los que pertenecen los alumnos que asisten a la escuela primaria y, queremos conocer cómo se manifiestan las relaciones entre la heterogeneidad cultural valorativa de los alumnos y la preservación por la escuela de comportamientos considerados valiosos para el desempeño y la convivencia en la comunidad escolar. De acuerdo con esto expondremos a continuación lo que entendemos por cultura normativa.

2.2 Cultura normativa

Para que se realice la tradición, debe existir la intención de transmitir aquello que se considera valioso socialmente y a partir de esto, exista la necesidad de afirmarlo y cultivarlo. En la escuela, aquello que se considera valioso, está contenido en los conocimientos, normas y reglas portadores de valores, también en los hábitos y deberes, porque definen comportamientos deseables en los alumnos para su educación, para la convivencia en la comunidad escolar y en la sociedad. En la fundamentación de la validez de la norma y en los medios para fomentar su conocimiento, tienen una función constitutiva la elocuencia, la retórica y la argumentación.

La cultura normativa la entendemos como la plantea la escuela culturalista, esto es, como esquemas de vida producidos históricamente, explícitos e implícitos que existen en un determinado momento como “guías potenciales” del comportamiento,

que “tienden” a ser compartidas por todos los miembros de un grupo o por algunos de ellos específicamente designados. El término tiende indica que ningún individuo se comporta exactamente como lo prescribe el esquema o la norma. La expresión específicamente designados señala que dentro de un sistema cultural hay esquemas de comportamiento no comunes, sino propios de ciertas categorías de personas según diferencias de sexo y edad (Gilberto,1987:22,23).

Las normas son el patrón respecto del cual se juzga el comportamiento y a tenor del cual se le otorga aprobación o repulsa. En este sentido la norma es una definición cultural del comportamiento deseable para una determinado grupo o comunidad.

La norma exige una acción correcta y presupone una razón social del cumplimiento de la conducta indicada. Esa rectitud se remonta a un patrón de valor que el grupo acepta como válido. Al mismo tiempo, las normas no pueden guiar el comportamiento más que si prohíben o permiten unas formas de actuar identificables en el grupo . En este sentido, las normas, aunque son portadoras de valores, son más concretas e imperativas que los valores.

Los alumnos son los principales destinatarios de las normas y reglas escolares, sin embargo, se puede presentar un conflicto en el proceso de asunción de la norma, porque los alumnos pueden cuestionar, no estar convencidos de que lo que se dice es valioso en la realización de los deberes y actividades escolares porque “el ser lleva la oposición en sí mismo y es de esta ‘polaridad’ constitutiva de donde nace la valoración” (González,1990:63), y esta valoración se expresa en la retórica. En los conflictos presentes en la aplicación de las reglas, reconocemos que existe una jerarquía del que enseña y posee un estatus de autoridad en la escuela y del que aprende; sin embargo, los alumnos también defienden sus valores definiendo así un lugar no subordinado (Candela, 1998).

Respecto a la asunción de la tradición, Gadamer nos dice: “cada vez que una tradición ha de ser examinada, será por los efectos de su acontecer, donde sus prejuicios se ponen a prueba recuperando su validez o reclamando ser desechados” (Gadamer,1997:370).

La normatividad escolar es institucional y se propone la regularidad de comportamientos para realizar sus objetivos educativos. Sin embargo, suponemos que

los alumnos pueden no entender o no estar convencidos de la importancia social de la regla, y no acatarla, pero también puede ser que los argumentos y explicaciones que expresan pueden contener un sentido social distinto de regulación colectiva. Estos procesos son los que nos interesa identificar e interpretar a la luz de las situaciones e interacciones discursivas entre maestro y alumnos. La problemática de socialización a la que nos hemos referido, evidencia la contradicción en la transmisión de formas de comportamiento consideradas valiosas por la tradición. “La tradición no es igual a dominio espontáneo”, porque se encuentra con la diversidad de comportamientos y valores, con la autodeterminación de los individuos, con rupturas, con dudas y críticas. Interesa ver cómo contribuyen los alumnos a la reconstrucción de la normatividad escolar.

2.3 Naturaleza características y funciones de las normas

Las normas han sido motivo de estudio de pensadores como Spinoza, Hobbes, Durkheim, Kant y Foucault. Una afirmación dicha por este último y con la que coincidimos es que “la norma se elige de acuerdo con el concepto de hombre que sustente”, porque la norma define comportamientos en el ser humano desde el exterior, imponiendo una manera “tal de actuar”. La norma trata de contener la complejidad de la naturaleza humana, a la que sobrepasa, la obliga a ser, de cierta manera, porque la esencia de la conducta está determinada por la norma y lo que está en juego es la relación entre naturaleza y cultura.

Antes de exponer la naturaleza, características y funciones de las normas, queremos afirmar que por los diversos valores que portan los alumnos desde sus procesos de inculcación y aculturación, la norma escolar tiene una función muy importante como orientadora de comportamientos sociales individuales y colectivos, sin embargo, distinguimos al menos dos formas de orientar los comportamientos de los alumnos, dependiendo del concepto de alumno que se sustenta: 1) Por medio de la norma que sujeta, restringe y contiene los comportamientos, porque la norma es concebida como ley que se debe cumplir como obligación absoluta, y 2) la norma que tiene como objetivo construir en el alumno aquel conocimiento que se considera

fundamental para la comunidad a la que pertenece, por medio de la argumentación, sustenta su acción en el saber de la experiencia, la voluntad y la necesidad del sujeto individual y social. Esta segunda abre un espacio para dialogar y reconstruir las normas a partir de las valoraciones que aportan los alumnos y de la experiencia que se va adquiriendo.

Los procesos valorativos que desencadenan en el alumno el ejercicio de esta segunda forma de cultivar la normatividad, los podemos entender más claramente con la ayuda de la noción filosófica de “Bildung”, a la que se refiere Gadamer (1997). Esta noción filosófica nos parece importante porque aporta un matiz particular que distingue más el resultado de este proceso del devenir de la formación, que el proceso mismo, distingue el proceso técnico de la enseñanza, de esta cultura que se va quedando como forma en el patrimonio personal. En este proceso de formación, el resultado, el patrimonio adquirido, no se produce al modo de los objetivos técnicos de manera mecánica, sino que surge del proceso interior, de la formación y conformación en la persona. Está relacionado con la experiencia adquirida por la persona, por lo que la formación se encuentra por ello en constante desarrollo y progresión. En la formación alcanzada nada desaparece, se guarda como experiencia; luego, la noción filosófica de “Bildung”, es un concepto que se refiere precisamente a este carácter histórico de la ‘conservación’, conservación que es aquéllo de lo que trata la comprensión de las ciencias humanas (Gadamer, 1997:38-48).

Estamos de acuerdo en la necesidad de este espacio de construcción personal, insustituible en el alumno. En efecto, cuando la norma se considera un recurso formativo de la naturaleza humana y no represor, las acciones se orientan hacia la explicación de la importancia del comportamiento, apoyándose en la experiencia, aprovechando los recursos presentes en la circunstancia para incidir en el conocimiento social de la norma, dejando espacio para valorarse a sí mismo y valorar la circunstancia; para incorporar la valoración del otro en la construcción de la normatividad colectiva.

2.4 La normatividad escolar en la afirmación de la tradición

Ante los diversos valores y comportamientos expresados por los alumnos en la escuela, los maestros recurren a la normatividad institucional: las reglas, la disciplina, las sanciones y castigos, como recurso para la socialización intencional y sistemática de conocimientos, creencias y comportamientos considerados valiosos. La normatividad, entendida como esquemas de vida producidos históricamente (Gilberto, 1987), se expresa de cierta manera en un espacio y tiempo. Es decir, que las reglas, disciplina, sanciones y castigos, tienen su particular modo de realizarse en la forma en que la tradición es afirmada por los maestros y es valorada por los alumnos, en una determinada situación, constituida por el escenario, el conjunto de necesidades, expectativas y aspiraciones de los sujetos y el contexto (Fronzizi, 1999:194-199). De acuerdo con esta perspectiva, la noción de “historia efectual” nos ayuda a entender las posibles relaciones entre los estilos docentes al transmitir nuestra cultura y las actitudes valorativas de los alumnos. (5).

Para comprender los valores de los adolescentes en la escuela, en lugar de entrevistar a los alumnos, aplicar cuestionarios o plantearles dilemas, se analizarán en sus argumentos, explicaciones o propuestas, sus actitudes valorativas hacia las reglas, la disciplina, las sanciones y los castigos en las situaciones naturales en que el maestro aplica la normatividad. Queremos distinguir si la disciplina y el castigo lleva al alumno a cumplir el comportamiento deseable por mandato de la autoridad, por miedo a la sanción o recompensa. Porque están convencidos de la importancia del comportamiento, o bien porque en sus argumentos se encuentra una manera distinta de entender el comportamiento social valioso que puede abrir el diálogo para la reconstrucción de la norma.

2.4.1 Relación entre reglas y acciones

En la escuela primaria, las reglas son el recurso con que la tradición docente organiza cotidianamente el desempeño escolar de los alumnos, tratando de formar

hábitos. Nosotros afirmamos que es por esta función de regularidad de comportamientos que propicia la regla, por lo que resulta fundamental la concepción social de hombre que sustenta, porque la regla va a imponer una manera de ser.

De acuerdo con Durkheim (1991), definida la normatividad de comportamientos valiosos para la convivencia social, la función educativa de la regla está en el sentido de la regularidad de comportamientos. Sin embargo, la regla no puede aplicarse mecánicamente del mismo modo en cada caso particular, sino que corresponde al maestro ver de qué modo conviene particularizarla.

Lo esencial de la conducta está determinado por la regla, pero ésta no regula nuestro comportamiento al detalle porque depende de nuestro arbitrio, de nuestra capacidad de decidir, de nuestra voluntad (Durkheim, 1991:30). Albedrío se entiende como la facultad propia del hombre de ser capaz de elegir por el hecho de ser razonable. El libre albedrío elige los medios que conducen al fin y está relacionado con la voluntad, porque la voluntad es el acto positivo por el cual algo se hace (Ferrater, 1951:35). En la voluntad hay una representación previa, un conocimiento, una finalidad, una valoración-deliberación-decisión, a la cual sigue una acción de acuerdo con el fin propuesto (Ferrater, 1951:992, 993). De acuerdo con esto, la formación individual de reglas sociales es un proceso educativo sumamente complejo, en el que el diálogo y la argumentación del maestro, ha de hacer énfasis en las razones y explicaciones que contribuyan a la representación y convencimiento del fin social y beneficio personal del comportamiento regular del alumno, de tal manera que estas razones incidan en sus elecciones y acciones intencionales. Lo que distingue las acciones intencionales es la creencia en la acción y en el fin, las razones que las sustentan y la acción final (Villoro, 1998:28-33).

Edwards (1997) identifica también la complejidad de la regla en su funcionamiento: "las reglas permiten o prohíben ciertas acciones, pero no guían la totalidad de los movimientos por prescripción. Aunque las reglas pueden ser formuladas describiendo lo que la gente hace, esto no significa que las reglas generen lo que la gente hace, ni tampoco que la gente las siga mecánicamente. Más bien están relacionadas con el cómo son producidas y descritas las acciones. La regla está en el relato de nuestras acciones, es un relato que usa el discurso tanto para explicar, culpar,

defenderse y mitigar lo que nosotros hacemos” (Edwards,1997:25). Lo importante para comprender el sentido de las acciones es analizar cómo las relatan o describen los participantes mostrando así su concepción implícita de las normas. La flexibilidad permitida por la generalidad de las reglas es justamente lo que se requiere para la realización de la retórica interactiva. La noción del conflicto está presente en las reglas, ya que la gente no siempre actúa de acuerdo con ellas, característica que las hace discursivamente útiles.

Entendidas así las relaciones entre reglas y acciones, puede ser que los individuos traten las reglas como contrastantes o necesarias de ser seguidas, como inaplicables, opcionales o modificables.

La relación entre reglas y acciones no es precisa en una situación específica, sus cualidades son contradictorias en su aplicación, pero esto mismo provee las bases sobre las cuales son usadas argumentativamente por las personas.

Invocar una regla es entrar a la definición de la clase de acción que se realizó, por lo que todo depende de cómo son descritas las cosas o los eventos o situaciones.

Queremos precisar de lo antes expuesto, los siguientes postulados: A) las reglas no conducen mecánicamente a las acciones de los alumnos porque éstos tienen libre albedrío y diferentes formas de entender la regla. B) En la relación entre regla-acción-situación, está presente la valoración. C) El diálogo está presente en las razones y explicaciones sociales que sustentan la regla. D) Se pueden identificar, mediante el análisis discursivo de los relatos y las argumentaciones de los alumnos, sus actitudes valorativas hacia las reglas y analizar la forma en que están comprendiéndolas.

Los alumnos al explicar, defenderse o proponer alguna acción, expresan actitudes hacia las reglas que, de acuerdo con Edwards (1997), podemos reconstruir analizando su discurso. Nos interesa analizar cómo describen los hechos y sus acciones, cómo los explican ante el maestro e identificar en ellas sus intereses, conocimientos, sus prioridades, su visión de la situación, lo cual revelaría sus necesidades, intenciones, argumentos y los valores que los orientan. A estos procesos valorativos nos referiremos más adelante, cuando tratemos las nociones de valor y actitud, necesidad y valor, elecciones y acciones intencionales.

Los postulados A), B), nos indican la complejidad de los procesos valorativos en los comportamientos regulares. Es por esto que las normas y reglas no pueden ser afirmadas por la tradición escolar y asumidas por los alumnos mecánicamente o como una habilidad técnica, ya que abren un proceso educativo donde está presente el diálogo, la contradicción, el conflicto, la disciplina y las sanciones.

La carencia de precisión entre regla, situación y acción que Edwards señala, la libertad y el arbitrio que advierte Durkheim, todo ello plantea la complejidad de los procesos valorativos de los alumnos. Los valores que portan las normas y reglas no pueden ser asumidos pasivamente por los alumnos. Es un saber que se va adquiriendo y reconstruyendo por medio de la experiencia, por la reflexión de las consecuencias de su actuar, al preferir y optar, en el espacio personal de construcción del valor, en la identificación de criterios y en la argumentación para constituir en el alumno un conocimiento comunitario y social.

Entre lo que dice la regla y las acciones elegidas, se pueden identificar, mediante el análisis de la retórica, las actitudes valorativas hacia el comportamiento socialmente valioso que implica la regla, cómo se está comprendiendo y explicando la regla.

Edwards (1997), nos ayuda a distinguir formas de asunción de la regla, señalando la forma en que los sujetos la contrastan, la siguen, la transgreden o la cuestionan y cómo explican sus acciones respecto de la regla.

Durkheim hace énfasis en la función educativa de la regla, porque afirma que la regularidad forma el carácter y la personalidad del alumno. Forma un comportamiento moral, entendiendo por esto el conducirse con continuidad, según principios constantes, superando los impulsos casuales. La regla debe ser amada y no impuesta. Nosotros vemos en la función educativa de la regla, la importancia de la argumentación en la afirmación y cultivo de la regla.

Por otra parte, Durkheim distingue también que la regla no puede aplicarse mecánicamente: depende del criterio del maestro en cada caso particular. Distingue que hay un espacio de libertad, de arbitrio, donde se ubica la facultad de decidir y la voluntad. La distinción de Edwards al respecto es que, entre lo que dice la regla y las acciones realizadas, está el lugar para conocer mediante el discurso cómo se está

comprendiendo la regla, comprensión que consideramos fundamental para el análisis de los procesos valorativos de los alumnos.

Sin embargo, cuando a pesar de todo el alumno desafía la regla, la escuela ha tenido sus propias formas tradicionales para afirmar las conductas deseadas en el alumno: por medio de la disciplina y el castigo. La disciplina, como veremos a continuación, sustenta los valores de la obediencia, la organización y control del acto del alumno, la exactitud, la aplicación. El castigo ha de aplicarse con un sentido educativo.

2.4.2 Disciplina y castigo

La disciplina y el castigo forman parte de la dimensión normativa de la cultura o esquemas de vida y, de acuerdo con MacIntyre (1999), en cada época la tradición docente tiene un estilo, un criterio y un modo particular de afirmar el cumplimiento de la normatividad, posible de reconocerse en sus prácticas. Por su parte Durkheim ve a la disciplina desde la perspectiva de la tradición cultural (Durkheim, 1991:53).

A continuación exponemos algunas características de la disciplina.

2.4.2.1 Disciplina

Durkheim distingue como partes de la disciplina: la regularidad de acciones, los tiempos en que se han de realizar, así como los comportamientos que cada tradición exige relacionados con el deber, el trabajo y el orden. Aclara que la disciplina no es un simple medio para asegurar el orden exterior y la tranquilidad de la clase, no es un simple artificio para que reine en la escuela la paz exterior. La disciplina es el principio ordenador del comportamiento de la clase, entendiendo la clase como una pequeña sociedad, donde cada uno de sus miembros no se comporta como si estuviera solo porque todos influyen en el trabajo de grupo.

La disciplina tiene como recurso básico la argumentación y la elocuencia del maestro para formar en el alumno la representación clara del comportamiento social y la importancia de su regularidad. El sometimiento pasivo del niño elimina toda iniciativa y ésta es importante de ser considerada en la construcción de su

autogobierno. Por otra parte una reglamentación muy severa, lo convierte en un rebelde. Lo importante es la justa medida (Durkheim, 1991: 160-170, Aristóteles, 1954).

Foucault (2001), distingue otras dimensiones de la disciplina: control, eficacia, obediencia inmediata, vigilancia y sanción. La disciplina, convertida en ley y, por lo tanto en comportamientos absolutamente obligatorios, se impone y fija al sujeto las condiciones de su libertad. Esta forma de disciplinar se dirige al cuerpo, a la organización del espacio, al control de la actividad, la vigilancia, el castigo. (6)

Hemos expuesto algunas características que Durkheim distingue de la acción disciplinaria para formar en el alumno el comportamiento social valioso. También hemos mencionado las prácticas disciplinarias que Foucault encontró en sus estudios históricos. Ambas perspectivas las tomaremos como pre-nociones que tendrán que ser revisadas de acuerdo con sus expresiones particulares, porque las acciones disciplinarias del maestro y las actitudes valorativas de los alumnos hacia estos principios y finalidades, son las que nos proponemos indagar en la presente investigación. Dejamos entonces estas perspectivas educativas como anticipaciones conceptuales a nuestras indagaciones.

2.4.2.2 La función educativa del castigo

Existe un conjunto de normas y reglamentos en la escuela que sugiere la existencia implícita de un contrato escolar. Los maestros aplican el reglamento para el cumplimiento de los objetivos educativos y para regular la convivencia cotidiana. Los alumnos lo deben cumplir. Como parte de este convenio implícito está el derecho de castigar a los alumnos que transgredan las normas. Sin embargo, de acuerdo con Durkheim (1991) el modo en que se castiga o pena depende de la idea educativa de la penalidad. En Durkheim (1991), la función educativa de la penalidad escolar está relacionada con la constitución de la autoridad de la regla en el niño, sustentándola en sus sentimientos y en el modo en que se la representa, fortaleciendo la fuerza que la regla tiene en sí misma y no en el sufrimiento ni en la intimidación.

Durkheim distingue tres formas de castigo. La primera se refiere a la intimidación que produce la amenaza de un castigo y que no está sustentada en la

reflexión. La segunda forma es el castigo mismo cuya perspectiva puede ser tenida en cuenta en las deliberaciones del agente, pero hasta aquí llega su acción. La tercera forma de castigo, que es la aprobada por Durkheim, es censurar el acto cometido, porque es el modo con que reacciona el medio social donde se ubica el niño (Durkheim, 1991:177-178).

Finalmente Durkheim afirma que el golpe presenta un grave inconveniente moral. Afecta a un sentimiento que está en la base de toda moral porque daña el respeto que es inherente a la persona humana. Uno de los objetivos principales de la educación moral, es formar en el niño el sentimiento y la conciencia de su dignidad humana. Las penas corporales son perpetuas ofensas a ese sentimiento y a esa conciencia (Durkheim 1991: 197-201).

2.4.2.3 El castigo y sus criterios de aplicación

Los fundamentos y criterios que Foucault (2001) propone en la aplicación del castigo y que a continuación exponemos, nos ayudan a distinguir sus fines educativos respecto de las tendencias de poder que pueden estar implícitas en el ejercicio de castigar. Así, nos señala que “el derecho de castigar está sustentado en que el infractor se opone al cuerpo de la comunidad y el castigo se traslada de la ventaja del soberano a la defensa de la comunidad; el castigo principal es la descalificación como miembro de la comunidad y por la comunidad” (Foucault, 2001:94).

Foucault (2001), nos advierte, que es importante ver al castigo como una frontera que separa el derecho y la humanidad del castigado, del poder del que castiga (Foucault, 2001:78). Hay un exceso de poder cuando hay una acción o suspensión voluntaria del castigo. En este caso hay un “sobrepoder” que identifica el derecho de castigar con el poder personal del que lo ejecuta como fuente de justicia. El problema está en los privilegios discontinuos y contradictorios que dependen de estados emocionales y del ánimo de la autoridad (Foucault, 2001:86 y 106). Al respecto Sócrates afirmaba que el arte que nos aparta de la maldad y la justicia es el arte del castigo y los que castigan deben seguir ciertas normas de justicia. (Gorgias,1978:379).

Foucault distingue el recurso de la idealidad suficiente para que el castigo tenga una función educativa. Afirma que si el motivo de la transgresión es la ventaja que se obtiene, la eficacia del castigo se basa en la “pena”, es decir, la idea del desagrado, del inconveniente. En este caso es más la representación punitiva basada en lo que ha sido afectado por el transgresor, que en el castigo físico. En la aplicación de las sanciones, las circunstancias, las relaciones, el uso de la razón común es lo importante y no el modelo inquisitorial.

Finalmente Foucault nos hace ver que, el humanismo en las sanciones, está en la suavidad, la regulación del poder, el énfasis en el juego de representaciones y de signos basados en la necesidad y evidencia (Foucault, 2001: 98-105).

Los fundamentos educativos y criterios que señala Durkheim ante el ejercicio del castigo (1991), así como las advertencias y cuidados que identifica Foucault (2001), tienen una función constitutiva de la normatividad. Como se refieren a una normatividad educativa, son orientaciones deseables en los maestros, pero suponemos que presentan los mismos problemas de realización que las reglas, es decir, no guían los comportamientos de los maestros por prescripción, lo cual no significa que los maestros las sigan en las diferentes circunstancias de la vida escolar, por lo que tenemos que analizar sus sentidos y efectos en la comprensión del comportamiento social, a través de las interacciones discursivas entre alumnos y maestros.

Con la finalidad de continuar definiendo el horizonte conceptual con que entendemos la expresión de valores en los alumnos hacia la normatividad con que la escuela pretende la socialización para la convivencia en la comunidad escolar, a continuación abordaremos el tema de los valores.

2.5 La naturaleza y la cualidad estructural de los valores

Hemos afirmado que la escuela tiene como objetivo transmitir y resguardar un conjunto heredado de conocimientos, valores, creencias y comportamientos considerados deseables, pero que existe una permanente tensión en la búsqueda de sus objetivos porque los alumnos portan sus propios valores y comportamientos, de su proceso de inculturación y aculturación. Así, los alumnos, con su discurso argumentativo ante normas, reglas y disciplina, participan de alguna manera que

deseamos conocer, en la construcción de un sentido comunitario, porque inferimos que hay una reciprocidad constructiva de valores entre alumno-maestro-grupo, que en momentos se conjugan, se diferencian, pero participan en la construcción de un sentido comunitario, al que nos referiremos en el apartado “construcción de una ética con sentido comunitario”, de este mismo capítulo.

Para entender estos procesos valorativos de los alumnos, en las circunstancias en que los maestros ponen en práctica la normatividad escolar, vamos a analizar la naturaleza de los valores y la valoración. Después vamos a exponer la noción de cualidad estructural del valor de la que habla Frondizzi(1999), porque aporta una perspectiva analítica que nos permite identificar los procesos y relaciones implícitos en las actitudes valorativas de los alumnos hacia la normatividad escolar.

2.5.1 La naturaleza de los valores

Una de las definiciones más generales del valor es la mencionada en la Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales (1958), en la que se afirma que los valores son concepciones de lo deseado y lo deseable, que influyen en el comportamiento selectivo, direccional. Los valores sirven de criterio para la selección de la acción, pero hay una distinción entre lo deseado y lo deseable, identificando esto último con lo que se debe desear. En lo deseable, los valores son reguladores de la satisfacción de los impulsos, de acuerdo con objetivos jerárquicos de la personalidad, del grupo social de pertenencia y de la sociedad en su conjunto. (7). Respecto a lo deseado y lo deseable, González (1990) afirma que uno de los rasgos fundamentales de la naturaleza humana es la necesidad de valorar, es decir, diferenciar cualitativamente y de ahí preferir y optar. Valorar no es sólo establecer la diferencia entre “bien y mal”, no es sólo distinguir entre lo deseado y lo deseable, sino es establecer prioridades, jerarquizaciones, gradaciones (González,1990:61-69). Explícita o implícitamente estamos realizando continuamente una valoración de nuestras experiencias y de nuestros actos.

Los valores sirven de criterio para la selección de la acción, pero esta selección se hace en una determinada relación entre el sujeto y el objeto de la que nos habla Frondizi, cuando se refiere a la cualidad estructural del valor.

2.5.2 La cualidad estructural relativa del valor

Frondizi (1999), afirma que los valores son entes que no pueden vivir sin apoyarse en objetos reales. Así, los valores de responsabilidad y justicia, están relacionados, por ejemplo, con la responsabilidad de un pago, la justicia de una cuota: son cualidades de esos depositarios. Basándose en Husserl, Frondizi afirma: “los valores pertenecen a los objetos llamados no independientes”. Esta propiedad es fundamental porque los valores son cualidades, son adjetivos. No son cosas ni elementos de las cosas (color, sabor, tamaño, volumen). Por ser cualidades, los valores no existen por sí mismos, necesitan un depositario en qué descansar (Frondizi, 1999:15-17).

Frondizi ve en la relación sujeto objeto una cualidad estructural que surge de la reacción de un sujeto frente a propiedades que se hallan en un objeto. Esta relación se da en una situación. La situación afecta tanto al objeto como al sujeto y, por tanto, al tipo de relación que mantienen. Así, lo “bueno” puede convertirse en “malo” si cambia de situación, luego en la valoración va a estar presente la situación. ¿Qué constituye una situación? En principio *el escenario*. En segundo lugar *el ambiente cultural*, que en nuestro estudio es la normatividad escolar. El *conjunto de necesidades, expectativas, aspiraciones del sujeto* forman el tercer factor constitutivo de la situación, porque en el carácter relacional del valor está el problema de que ni el sujeto ni el objeto son homogéneos ni estables. Las condiciones biológicas y psicológicas en que me encuentro modifican mi reacción. La cadena de asociación de ideas que se ponen en movimiento frente al objeto, también contribuyen a *la valoración* (Frondizi, 1999:194-199). El cuarto factor es *el tiempo-espacio*. Se refiere al contexto y se entiende como los hechos relevantes inmediatos conectados con la acción. La influencia entre unos y otros factores depende de cada caso en particular.

Frondizi nos advierte que la conexión del sujeto con su medio es muy íntima, sin embargo, muchas de las cosas que le ocurren al sujeto son ‘personales’ aunque

estén influidas por el contexto. Algo pertenece al contexto y no sólo al individuo cuando es compartido por otros miembros del grupo.

Los hechos inmediatos afectan la relación del sujeto con el objeto de la que surge el valor, por lo que los valores tienen existencia y sentido sólo dentro de una situación concreta y determinada. El análisis de las distintas situaciones, nos permitirá una interpretación a la luz de una experiencia completa (Frondizi, 1999:213-220). La manera de acceder a este proceso es mediante el análisis de los aspectos argumentativos del discurso entre alumnos y maestro presentes en la valoración.

La noción de cualidad estructural relativa del valor que propone Frondizi (1999), nos permite contar con una visión analítica, a través de la cual podemos identificar los diferentes aspectos que intervienen en la construcción cotidiana de valores entre el maestro y los alumnos en la comunidad escolar. En esta perspectiva tenemos, por una parte, la cultura normativa escolar indicadora de comportamientos deseables, ejercida por medio de la autoridad de los maestros. Por otra parte están también los patrones de comportamiento que los alumnos portan desde sus grupos culturales, así como las necesidades, expectativas y aspiraciones propios de su género y edad, que se ponen en juego en el ejercicio de la normatividad, en un escenario como puede ser el salón de clase o el patio escolar, y que va a estar caracterizado por los hechos relevantes inmediatos relacionados con la acción.

Las actitudes valorativas de los alumnos hacia la normatividad son para nosotros el foco de atención principal en esta estructural relacional del valor. Al respecto Frondizi nos dice que en el carácter relacional del valor está el problema de que ni el sujeto ni el objeto son estables, es decir, en la relación de los alumnos con la normatividad, va a estar presente la intervención de las circunstancias y las necesidades y aspiraciones hacia objetos valorados. Sin embargo, en la relación sujeto-objeto, se expresa también un comportamiento selectivo, direccional, en donde podemos conocer el sentido social que los alumnos expresan hacia los comportamientos deseables a los que se refiere la normatividad. Es por esto que explicitaremos a continuación, cómo entendemos la relación entre el valor y la actitud, entre la actitud y la necesidad, así como los fundamentos de las elecciones y acciones intencionales y para esto nos apoyaremos en las propuestas conceptuales de Luis Villoro (1998).

2.6 La expresión del valor: necesidades, actitudes, elecciones y acciones

2.6.1 Valor y Actitud

Luis Villoro (1998), plantea una apreciación ontológica del valor y de la actitud: “Los valores no son hechos del mundo físico tal como se presentan ante la postura natural, pero sí del mundo vivido directamente por el sujeto. El mundo de la actitud es el mundo vivido. No se reduce a cosas o hechos físicos, está constituido por objetos y situaciones en términos de deseos, de emociones, de afectos positivos y negativos; los objetos se relacionan entre sí según nuestros fines, constituyen totalidades animadas por un sentido; se muestran en cualidades valorativas no reducibles a datos sensoriales”. “Existe una filiación entre valor y actitud. La noción de actitud es un término utilizado por la Psicología Social y adoptado por la Filosofía, se refiere a una disposición adquirida, relacionada con la emoción, que se distingue por su dirección, favorable o desfavorable, hacia un objeto, clase de objetos o situación objetiva. Lo que la caracteriza es su carga afectiva hacia algo. Las actitudes se refieren a la aceptación o rechazo de una situación objetiva” (Villoro, 1998:18-19).

De acuerdo con esta explicación en las actitudes hay ya una dirección favorable o no hacia un objeto por lo que, a través de la actitud del alumno y de su expresión discursiva hacia el objeto o situación, podemos conocer si es valorado o no para satisfacer las necesidades o expectativas. La actitud hacia el objeto nos dice de qué manera llena o no una necesidad, en una situación dada.

Entendida la actitud como emoción adquirida, inferimos que ese contenido proviene en gran parte del espacio cultural y de las vivencias de socialización de la persona. Vygotsky identificó una ‘zona de desarrollo próximo’ relacionada con el aprendizaje “en donde éste despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño” (Vygotsky, 1979:130-140).

Si las actitudes son disposiciones adquiridas en el espacio cultural y en las vivencias de socialización de la persona, si en ellas se expresan emociones y afectos positivos y negativos hacia los objetos valorados y situaciones que vivimos, entonces esta noción es particularmente importante para comprender el comportamiento de los alumnos en la asunción de la norma. En las actitudes hay emoción, tienen una carga afectiva, en ellas está presente la naturaleza relacional del valor que las convierte en poco descifrables, pero la emoción se expresa en el discurso y, a través de éste, podemos comprenderla.

Por otro lado, si el mundo de la actitud está constituido por objetos y situaciones en términos de deseos, de afectos positivos y negativos, entonces debemos preguntarnos por la naturaleza de la necesidad que provoca la actitud y por la intención que tiene la relación entre la actitud, los medios elegidos y las acciones realizadas, para llegar a los fines deseados. Entender estas relaciones resulta fundamental para el análisis de las acciones valorativas de los alumnos en la asunción de la tradición contenida en normas y reglas.

2.6.2 Actitud necesidad y valor

Una actitud positiva hacia una situación u objeto proviene de una necesidad sustentada en nuestros sentidos, impulsos, razones y/o creencias (Villoro,1998:29-39). La actitud positiva da lugar a la elección del objeto como a la acción misma. La actitud puede centrarse más en los resultados del alivio, en lo inmediato, que en el objeto valorado y en los resultados de la acción, lo cual puede ser indicativo del predominio de las emociones y menos de las razones. La acción intencional sustentada en los sentidos responde al deseo o gusto, puede estar sustentada en los sentidos e impulsos, en valores implícitos e irreflexivos, pero constituyen la base para una decisión que orienta el comportamiento.

La actitud favorable hacia un objeto valorado tiene su reverso: la percepción en el sujeto de una carencia justamente de aquello que se considera valioso. Toda captación de un valor en la experiencia o en la imaginación implica la vivencia de una falta. Valor es lo que alivia una privación. A este valor se le llama valor intrínseco, el que apreciamos por él mismo.

Se le llama valor extrínseco en el lenguaje ordinario a todo aquello que produce, sirve o conduce a un valor intrínseco. Las normas, por ejemplo, poseen valores extrínsecos. La distinción entre valores intrínsecos y extrínsecos corresponde a su modo de realizarse en un bien concreto. El valor intrínseco se reconoce en la experiencia vivida del objeto valioso y se realiza cuando se hace presente. El valor extrínseco no tiene valor sustantivo se conoce por su propiedad de propiciar la realización de otra situación u objeto provistos de valor intrínseco (Villoro, 1998:16,17).

Lo valioso, la vivencia de una falta, el alivio de una privación, señalan carencias que desean resolverse. Una situación de carencia se refiere tanto a las necesidades de la persona como a la orientación respecto de la cosa. Sus expectativas la llevan a imaginar el objeto que puede satisfacer la necesidad y a experimentar el valor mismo a través de la realización de la acción positiva. Por esto, la noción de carencia es un recurso analítico importante para identificar tanto el contenido, como la finalidad que se persigue. La acción realizada también nos indica el fin que se proyectó, el medio que se eligió como valiosa para satisfacerla. Lo elegido será el objeto valorado. Este proceso lo podemos observar por ejemplo en los impulsos lúdicos de los alumnos quien pueden tener la necesidad de jugar y a la hora del recreo elegir un juego imaginado, deseado y experimentar el valor intrínseco del juego a través de su realización. El tipo de juego habla del tipo de carencia, en la que es posible identificar su contenido y la finalidad.

2.6.3 Elecciones y acciones intencionales

Hemos afirmado que la actitud proviene del mundo vivido por el sujeto y, cuando es positiva hacia una situación u objeto, puede ser originada por una necesidad sustentada en los sentidos, impulsos, razones o creencias.

En una acción intencional que tenga como sustento un conjunto de creencias, éstas llevarán al sujeto a identificar el objeto de la acción y a realizar la acción misma. Hay dos momentos donde se expresan las creencias. El primero está en la creencia en el medio, que sustenta la elección del objeto. El segundo momento está en la creencia en la finalidad deseada, por lo que el medio y la acción nos darán a conocer la

finalidad. Lo que distingue entonces a este tipo de acciones intencionales es la creencia en el medio y en el fin, las razones que las sustentan y la acción final.

Un comportamiento puede ser razonable en la medida en que esté justificado por razones. Un sujeto es racional en su conducta, si tiene un conocimiento personal fundado en razones sobre los fines que guían su conducta, los medios necesarios para lograrlos y además los realiza (Villoro,1998:28-33).

No todas las intenciones se traducen en actos, porque pueden entrar en conflicto con otras intenciones, deseos o circunstancias. También hay actos contrarios a mis verdaderos propósitos. Esto plantea el problema de la decisión. *La decisión* está relacionada tanto con el querer, con el propósito de hacer algo; como con la intensidad de la acción. Es decir: Una acción intencional basada en razones, contiene tanto una actitud positiva (deseo, aprecio, afecto) como la suficiente fuerza para tener una decisión voluntaria. La manera de conocer las acciones intencionales está en las razones expresadas de por qué se realizó una acción, y en la acción misma.

Hemos expuesto la unión estrecha que existe entre valor y actitud. La relación entre necesidades, actitudes, elección del objeto valorado y la acción. También hemos tratado la distinción entre valores intrínsecos y extrínsecos, las propiedades analíticas de la noción de carencia y las características que distinguen las acciones intencionales. Asimismo, hemos señalado que, en la elección del medio como en la acción, podemos identificar las intenciones y finalidades del sujeto. Cada uno de estos conceptos y relaciones, nos ofrecen criterios específicos para el análisis de los procesos valorativos de los alumnos hacia la tradición escolar contenida en normas y reglas.

Las nociones de actitud y valor nos ayudan a percatarnos que lo que entra en contradicción en una determinada situación, cuando una norma o regla es cuestionada, transgredida o aceptada, son los deseos y afectos proyectados hacia otros objetos valorados por los alumnos, que directa o indirectamente pueden estar relacionados con la norma. Objetos que tienen para ellos un sentido y cualidades valorativas, por lo que en sus actitudes y argumentos, podemos conocer la elección, y si ésta está fundada en impulsos, razones y creencias. En nuestro trabajo nos interesa distinguir estos tipos de acciones valorativas, porque suponemos que en sus razones y creencias podemos conocer cómo entienden la función social de la regla, si sólo manifiestan una posición

individualista, o expresan un sentido social distinto a lo afirmado por la tradición escolar. Es por esto que las nociones de valor y actitud, actitud y necesidad, elecciones y acciones intencionales, son pre-conceptos con que nos anticipamos en la comprensión de los procesos valorativos de los alumnos.

Al tratar conceptualmente en páginas anteriores la cualidad estructural del valor y los factores que la integran, nos hemos percatado de la gran variación de las valoraciones individuales provocadas por los cambios situacionales y por el tipo de necesidades (sustentadas en impulsos, razones, creencias) que anteceden a las actitudes valorativas. Por esto afirmamos que las normas, las reglas y la disciplina tienen una función educativa muy importante en la orientación del comportamiento considerado como valioso para la comunidad escolar, por lo que a continuación abordaremos estas nociones de una manera más precisa.

2.7 Construcción de una ética con sentido comunitario en la escuela

2.7.1 Aplicación de las normas y la construcción cotidiana de la ética escolar

Desde un nivel general llamamos ética escolar al conjunto de normas, reglas y criterios normativos, que van a guiar potencialmente el desempeño de la comunidad escolar demandando una acción individual basada en una razón social que beneficia a la comunidad. Esa rectitud se remonta a un patrón de valor que la tradición docente acepta como deseable para conducir a todos los alumnos en la realización de sus objetivos educativos.

Uno de los objetivos principales de esta investigación es entender qué ética se está expresando cotidianamente en la comunidad escolar y de qué manera participan los alumnos en la construcción de una ética con sentido comunitario a partir de sus argumentos y acciones.

El lugar que nosotros reconocemos de construcción de una ética con sentido comunitario está en el ejercicio cotidiano de aplicación por el maestro de normas, reglas y criterios disciplinarios y en la participación-aplicación-reconstrucción, que en ésta tengan los alumnos.

Nosotros reconocemos que tanto el maestro como el alumno realizan el proceso de aplicación de la normatividad a partir de la comprensión e interpretación de ésta, en una situación determinada. El maestro como representante de la tradición docente tiene como objetivo transmitir a los alumnos los comportamientos sociales deseables para toda la comunidad escolar. En este sentido, como afirma Gadamer “el trabajo del interprete no es simplemente reproducir lo que dice el texto, sino que tiene que hacer valer su opinión de la manera que le parezca necesaria, teniendo en cuenta cómo es la situación en la que sólo él se encuentra como conocedor del lenguaje de las dos partes” (Gadamer, 1997:379). La situación tiene una función determinante para que el maestro haga valer su opinión, porque la situación es el lugar donde va a hacer el esbozo del comportamiento social deseable, va a hacer visible el perfil de aquella decisión, de las acciones, de las condiciones que tienen relación con lo bueno y lo justo para todos. En este esbozo, lo “*verosímile*”, que se entiende como lo que puede ser verdadero, es el lugar donde el maestro va a apoyar sus argumentos para hacer comprensible el comportamiento social. Sin embargo, lo decisivo está en que el maestro no intente substituir el lugar de la conciencia moral, es decir, tomar las decisiones por el alumno, ni tampoco dar explicaciones generales, abstractas o teóricas del deber ser. Lo decisivo está en ayudar a la conciencia moral a ilustrarse a sí misma, gracias a las aclaraciones en la situación. (Gadamer, 1997:50-51)

En el planteamiento de Gadamer, *la evidencia* es fuente de conocimiento nuevo, que puede contribuir a la construcción de lo bueno y lo justo para la comunidad. Va a contrastar lo que está constituido en regla, porque “lo bueno y lo justo no se reduce a una verdad única en su aplicación”. La evidencia cuestiona los dogmas y se opone al determinismo de la causa única como origen del saber. También la evidencia cuestiona el juicio individual porque es insuficiente, no se compromete con la comunidad. Es por esto que Gadamer llama saber práctico o *phrónesis* al conocimiento construido en la evidencia y en la argumentación porque es fuente de conocimiento de sus miembros, con el que se puede ir integrando un sentido de lo verdadero y lo justo común a todos (Gadamer, 1997:50-51).

Estos planteamientos ponen énfasis en que en el terreno del problema ético, no puede hablarse de exactitud, sino que de lo que se trata es de hacer visible el perfil de

las cosas, donde la conciencia moral hace su esbozo (Gadamer 1997:384). Es en la evidencia, donde se hace visible el perfil de las cosas, que la norma, referida a un comportamiento deseable para todos y que no contiene todos los posibles casos en que puede aplicarse porque es general, llega a concretar su significado, en medio de una tensión interpretativa y comprensiva porque está presente la realidad práctica. De aquí que en el procedimiento que distingue Durkheim (1991), “lo importante es la idea sugerida por el maestro respecto a la representación clara de la regla, para que el hábito y la disciplina tengan autoridad moral”, necesita además ser sustentada en las evidencias. Las imágenes que el hombre tiene sobre lo que debe ser, sus conceptos de lo justo e injusto, dignidad, solidaridad, son, en cierto modo, imágenes directrices por las que se guía, pero lo que es justo se determina en relación con la situación que pide justicia (Gadamer 1997:389).

Nos centraremos en el alumno, de acuerdo con los objetivos de nuestra investigación, en su proceso de interpretación- comprensión-participación, reconociendo que la normatividad va a ser comprendida por él de manera particular en cada momento en que se demanda su aplicación y esta concreción será nueva y distinta, porque la comprensión se entiende como proceso constructivo.

La comprensión de la normatividad por el alumno va a expresarse en su discurso, en el momento de su aplicación. La evidencia de la situación le va a permitir también defender discursivamente sus razones frente a la verdad y a la certeza de lo demostrado y sabido por la tradición docente. Esta defensa de razones la consideramos fundamental para conocer la forma en que los alumnos comprenden la tradición. Esto plantea la labor explicativa del maestro y la tensión interpretativa del alumno, porque el significado que le da el maestro a la normatividad en su ejercicio tiene un significado que debe ser interpretado, comprendido y reconstruido por el alumno que pertenece a una generación distinta y ve las cosas de distinta manera.

Como parte de su comprensión el alumno va a interpretar la normatividad, no exactamente como lo dice el maestro, sino que va a interpretarla en la situación en la que se encuentra y de acuerdo con su individualidad, por lo que van a intervenir las diferentes dimensiones que hemos identificado al referirnos al “carácter estructural del valor” (Frondizi, 1999), como son: los escenarios o contextos específicos y los

acontecimientos inmediatos y como parte de su individualidad, sus actitudes y acciones valorativas, donde podemos distinguir si proceden de impulsos, si están fundadas en razones o qué creencias las provocan, los objetos valorados que eligen, los medios y fines que persigue (Villoro, 1998). Cuando se está ponderando una situación respecto a lo bueno y lo justo, los argumentos de los alumnos pueden ser “verosímiles”, fundarse en razones y abrir la pregunta de cómo podrían ser compatible sus argumentos, sus razones con lo que se tiene por correcto (Gadamer 1997:579).

La construcción de una ética escolar con sentido comunitario se realiza en el momento de su concreción, cuando el maestro parte de la aplicación de la norma que se refiere al comportamiento socialmente deseable, en una situación y, cuando el alumno participa construyéndola desde su comprensión y sus valoraciones propias expresadas en sus argumentos y acciones prácticas.

2.7.2 Saber moral práctico de los alumnos y su participación en la ética escolar cotidiana

Consideramos que la participación que los alumnos tengan en la construcción de una ética escolar, va a depender : 1) del saber que tengan y expresen de lo bueno y de lo justo en su lenguaje y en sus acciones. 2) de la aplicación de ese saber en la particularidad de las circunstancias y, 3) del saber que vayan adquiriendo en la experiencia que los confronta.

La primera afirmación la sustentamos en que los alumnos tienen una imagen de lo bueno, de lo justo, porque son individuos que aunque tienen de 11 a 14 años, han vivido una socialización y llevan consigo comportamientos valorativos. La segunda afirmación la sustentamos en la perspectiva que Gadamer nos ofrece respecto de la relación entre los valores y la situación práctica: “lo que es bueno no se determina independientemente de la situación, lo que es bueno para el ser humano sólo aparece en la concreción de la situación práctica en la que se encuentra”. La tercera afirmación también la sustentamos en Gadamer: “el saber moral debe comprender en la situación concreta qué es lo que ésta pide de él”, se refiere a la aplicación-acción, de la que resulta un saber distinto. Este nuevo saber que aparece en la situación práctica es un saber moral, es *phronesis* y conforme se va adquiriendo va afectando al individuo que

conoce, se va quedando dentro de él. Es un saber práctico que se va adquiriendo porque uno no se confronta con el saber moral de tal manera que uno se lo pueda o no apropiarse, por el contrario, uno se encuentra siempre en la situación del que ya tiene que actuar, en consecuencia se posee un determinado saber moral y se lo aplica (Gadamer, 1997: 384-388).

Aquí la noción de situación, como la entiende Gadamer tiene un matiz potencial del conocimiento moral. Esta noción es complementaria a la identificada por Frondizi, (1999), en la que muestra la complejidad de los diferentes aspectos que intervienen en la relación del sujeto con el objeto de donde surge el valor. Por su parte Gadamer reconoce en la situación, la posibilidad del saber moral del sujeto en la medida en que lo confronta con una situación inédita donde aplica el saber moral que posee y en la confrontación con la situación, en la experiencia que de ahí surge por su acción, adquiere un nuevo saber moral práctico. El que actúa trata con situaciones cambiantes y, en ellas, descubre en qué aspecto puede intervenir su actuación. En la situación el saber que posee en esos momentos, dirige su hacer, aunque en ese saber moral no hay un conocimiento previo de medios o acciones idóneos, porque las situaciones son inéditas y en el caso de la moral los medios idóneos o acciones por realizar requieren una ponderación moral que se determina en la situación, tomando en cuenta lo que consideramos correcto.

Conceptualmente queremos precisar que el saber moral al que nos referimos aquí, está basado en la acción y en la experiencia y no sólo en el saber como noción reflexiva, a la manera como lo proponen algunos métodos para la formación de valores. Esta afirmación puede quedar más clara cuando distinguimos lo siguiente. El saber basado en la reflexión se refiere a la capacidad de la conciencia de aprehender el objeto y superarlo una vez que se ha aprendido, superándolo por medio de la interpretación que se realiza para la comprensión, adquiriendo un nuevo saber por medio de la reflexión, y en este nuevo comprender está la superación del primer conocimiento conceptual. Distinto de este saber está el que se basa en la acción que provoca una experiencia vital donde la experiencia es la apertura a opciones diversas y que enseñan a “ser humano”. No es un “saber”, sino es un “ser”, es aprender de los errores, de las acciones, es aprender del padecer; lo que se aprenderá son los límites del

ser hombre. La experiencia es en este caso, experiencia de la finitud de la conciencia, en donde la experiencia no es un perfeccionamiento del saber, sino una apertura a una nueva experiencia, la finitud de la conciencia hace pareja con la apertura de la experiencia, donde los efectos en el ser son “más ser que conciencia” (Aguilar, 1998:146-150).

2.7.3 La construcción del saber moral por la experiencia y la formación valorativa común

La experiencia está presente en la aplicación-acción del saber moral a una situación concreta. En esta aplicación distinguiremos dos perspectivas. La primera es de Aristóteles y se refiere a la experiencia y la formación de conceptos. Esta es una relación que a nosotros nos interesa distinguir, porque queremos conocer las nociones de valor que los alumnos van expresando después de sus acciones y de las experiencias que viven en las situaciones normativas. Aristóteles afirma que la experiencia se da en las observaciones individuales, pues, en éstas, hay una apertura hacia nuevas experiencias que permite confirmar continuamente nuestros conceptos o corregir nuestros errores. Es así como en este proceso hay formación de conceptos. Las personas forman conceptos a partir de sus experiencias, siendo continuamente reelaborados por nuevas experiencias que pueden confirmarlos o rechazarlos, dando lugar a nuevos conceptos. De acuerdo con estos principios, en la situación en la que quedan colocados los alumnos ante el ejercicio de la normatividad, puede haber una reelaboración conceptual individual de sus nociones del valor, relacionadas con sus experiencias con las normas colectivas de la escuela. Llegan a ser nociones del valor comunes o colectivas cuando entre los alumnos aclaran, argumentan, en torno a comportamientos deseables y/o deseados (Gadamer, 1977: 427-428).

La segunda perspectiva de experiencia presente en la aplicación-acción del saber moral a una situación concreta se refiere a la negatividad de la experiencia y a ésta se refiere Gadamer: la experiencia no se la puede entender sin rupturas, es decir, sin tensiones, contradicciones o dudas y es en esta negatividad que posee su sentido productivo. Por ejemplo, cuando en la comprensión del otro, se modificó nuestra experiencia por un hecho inesperado. En este caso no es la experiencia la que confirma nuestro saber, sino la que refuta nuestras expectativas, y es esta vivencia nueva lo que

provoca un conocimiento inédito. La experiencia que se tuvo alteró nuestro saber y su objeto. Ahora se sabe otra cosa y tanto el objeto como el conocimiento que teníamos cambia. El nuevo objeto contiene una nueva noción (Gadamer, 1977:431). Hubo una experiencia del tú, cuando observando su comportamiento se detectan elementos de previsión sobre el otro, hay una conocimiento de gentes y en nuestro campo de experiencia está contemplado el otro. Gadamer enfatiza “la experiencia que constantemente tiene que ser adquirida y que a nadie le puede ser ahorrada. Aun tratándose del objetivo de una preocupación educadora como la de los padres por sus hijos, de ahorrarles determinadas experiencias, lo que la experiencia es en su conjunto, es algo que no puede ser ahorrado a nadie. En este sentido la experiencia presupone necesariamente que se defrauden muchas expectativas” (Gadamer, 1997:432).

Nosotros entendemos de las afirmaciones de Gadamer que los hechos inesperados que provocan la confrontación, la ruptura, la negación de los saberes previos en la forma de relacionarse con los otros, son los que provocan nuevos conocimientos respecto de la consideración y cuidado con los demás, respecto de lo que considerábamos como justo o bueno. Este nuevo saber está relacionado con el cuestionamiento y la refutación de las expectativas, que conducen a un nuevo conocimiento, una comprensión distinta. En este proceso es importante distinguir: las transformaciones del objeto valorado, manifiestas en sus acciones y nociones expresadas.

De acuerdo con lo anterior reconocemos la participación de los alumnos en la construcción de una ética escolar por sus argumentos, actitudes valorativas y acciones, donde se expresa un saber moral en continua re-elaboración. Re-elaboración presente en las situaciones normativas siempre inéditas que confrontan a los alumnos, presente también en la negatividad de la experiencia que los lleva a la comprensión del otro.

La perspectiva de Gadamer en cuanto al sentido comunitario, es que los saberes prácticos que surgen en la experiencia contrastante son *phrónesis* y no se refiere sólo al saber por principios generales (norma), ni a la capacidad de subsumir lo individual bajo lo general entendido como capacidad de juicio individual, como habilidad aislada. La *phrónesis* no es una astucia ni una capacidad de adaptarse, sino un saber distinguir lo que está bien y lo que está mal para la comunidad. Lo que advierte Gadamer es un

motivo ético que entra en la teoría del sentido comunitario: acoger y dominar éticamente una situación concreta requiere subsumir lo dado bajo el objetivo de que se produzca lo comunitariamente correcto (Gadamer, 1997:48-54), haciendo familiar el sentido comunitario que antes era extraño.

Un saber general de la norma que no sepa aplicarse a la situación concreta, carecerá de sentido porque no toma en cuenta las exigencias concretas. Este hecho expresa la esencia misma de la reflexión moral, porque convierte a la ética en un problema de acciones y experiencias. No basta con saber el principio, sino que es necesario saberlo aplicar en la situación concreta.

De acuerdo con Gadamer, la norma se va a entender cada vez de una manera diferente y esto nos sitúa entre la aplicación del principio y la comprensión particular, porque comprender es un caso especial de aplicación de algo general a una situación concreta y determinada (Gadamer, 1997: 383). Nosotros entendemos que la norma escolar, como comportamiento social deseable, es un concepto general que no puede contener todas las posibles aplicaciones y su aplicación en circunstancias particulares va a provocar una comprensión particular del comportamiento social en los alumnos. Por lo afirmado, la ética escolar tiene su expresión particular en las circunstancias cotidianas, a través de las acciones discursivas y los diálogos entre maestro y alumnos. Es una ética escolar con sentido comunitario que se está construyendo cotidianamente.

De acuerdo con la perspectiva expuesta en torno a los problemas que abordará la investigación, nos planteamos las siguientes preguntas:

a) ¿Cuáles son los procesos valorativos de los alumnos ante la tradición normativa de la cultura escolar contenida en las normas, reglas y acciones disciplinarias aplicadas por los maestros en la realización de las diversas actividades escolares? ¿Qué valoran los alumnos, qué aceptan de la tradición?, ¿cómo participan?, ¿qué cuestionan?, ¿cuáles son sus argumentos?.

b) ¿En qué situaciones escolares los alumnos construyen y expresan sus valores?

c) ¿Qué principios, deberes y hábitos elige la tradición docente como parte de la cultura normativa de la escuela, para la socialización de los alumnos?

d) ¿De qué manera participan los alumnos en la construcción de una ética con sentido comunitario? ¿Qué ética se está expresando cotidianamente en la comunidad escolar?

2.8 Notas

1) Nosotros no partimos de que esta tensión se deba a niveles y estadios no superados de madurez del desarrollo moral, que se entiende van paralelos al desarrollo cognitivo, estadios en los que si no se alcanza el desarrollo cognoscitivo no hay desarrollo moral (Piaget, 1985, Kohlberg, 1992), pero aceptamos que estas teorías tienen gran peso en la explicación de los comportamientos de los niños y fundamentan la aplicación de programas educativos que estimulen la madurez deseada. Nosotros partimos de las aportaciones antropológicas mencionadas por Giménez (1987: 121,122) y Vygotsky (1979), en el sentido de que la cultura, en donde están presentes los valores es adquirida, no transmitida a manera de programación biológica donde todos los individuos deben pasar por los mismos estadios a riesgo de nunca alcanzar el desarrollo moral. Reconocemos la importancia del comportamiento moral social en el niño, pero distinguimos en esta formación, el “saber moral práctico” aprendido en las situaciones vividas con los demás, en los contextos y experiencias que confrontan el saber que poseen. El saber moral al que nos referimos, está basado en la acción y en la experiencia y, no sólo en el saber como noción reflexiva, es un saber más basado en el ser, que en saber.

2) “Horizonte es el ámbito de la visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto. Uno debe tener siempre su horizonte para poder desplazarse a una situación cualquiera” (Gadamer, 1997:372-375).

Mariflor Aguilar nos ayuda a entender la relación estrecha de los conceptos Gadamerianos de *historia efectual* y *horizonte*, porque explica que la historia efectual nos revela que nuestra comprensión está situada y que tiene un horizonte limitado. Nos hace conscientes de que no estamos ante una situación, sino en una situación, lo cual significa que la conciencia de los efectos de la historia en nuestro horizonte no puede ser total (Aguilar, 1998:143).

Los conceptos que exponemos nos permiten construir un proyecto previo con el que interrogaremos el discurso argumentativo de los alumnos, no regresaremos sólo a confirmar los conceptos, lo que pretendemos es revisarlos con el conocimiento obtenido en nuestras indagaciones, porque de acuerdo con Gadamer (1997) “los proyectos son anticipaciones que deben confirmarse en las cosas. Una comprensión llevada a cabo desde una conciencia metódica intentará siempre no llevar a término directamente sus anticipaciones sino hacerlas conscientes para poder controlarlas y ganar así una comprensión correcta desde las cosas mismas” (Gadamer, 1997:332-334).

3) Para comprender mejor estas afirmaciones de Gadamer recurriremos a las siguientes aclaraciones: “El romanticismo valoraba altamente la tradición como autoridad, de tal manera que lo heredado o lo transmitido tenía alto poder sobre la acción humana. Gadamer se separa de esta postura; está de acuerdo en el valor de la tradición como autoridad, pero no está de acuerdo con que entre en conflicto con la razón. El acto de conservar la tradición, dice, es también un acto de la razón (Aguilar, 1998:136). Ya se la quiera combatir o conservar, la tradición aparece como la contrapartida abstracta de

la libre autodeterminación. La tradición, no es un ejemplo de dominio espontáneo, de transmisión y conservación sin rupturas a despecho de las dudas y las críticas. Es más bien una reflexión crítica propia la que intenta volverse de nuevo hacia la verdad de la tradición para renovarla (Gadamer, 1997, 349).

4) Es aquí donde la noción de “historia efectual” nos ayuda a entender nuestro planteamiento del problema, porque aunque el estudio que realizamos es un estudio de caso, éste no lo consideramos aislado del devenir histórico. La historia efectual se refiere a “los fenómenos históricos transmitidos, el conjunto de efectos que estos fenómenos producen, incluyendo la historia de la comprensión de esos fenómenos” (Aguilar M, 1998:141). En nuestro caso, queremos comprender los efectos que produce la tradición docente de la escuela primaria en los alumnos y las actitudes valorativas que los alumnos expresan hacia esta tradición.

5) La “historia efectual” nos dice Mariflor Aguilar,” es una de noción hermenéutica, desde el punto de vista epistemológico de las ciencias sociales. Se refiere al conjunto de fenómenos históricos u obras transmitidas; es también, el conjunto de efectos que esos fenómenos u obras producen en la historia, incluyendo la historia de la comprensión de esos fenómenos. Lo que quiere enfatizar este segundo aspecto de la historia efectual es que la comprensión histórica es ella misma un efecto de la propia historia. Es decir, la historia efectual (o lo que es lo mismo: el principio según el cual la historicidad produce efectos sobre la propia comprensión histórica), determina nuestra selección de los temas históricos y de nuestros objetos de investigación” (Aguilar, 1998: 141). La noción de “historia efectual” es fundamental para entender la expresión de valores en los alumnos, porque son los efectos que produce la transmisión de nuestra cultura por la tradición escolar, reconociendo que esta transmisión, como dice Gadamer, no es un ejemplo de dominio espontáneo, de transmisión y conservación sin rupturas, dudas y críticas. Asimismo, la conceptualización que la comunidad educativa hace de las nociones de disciplina, sanciones, castigos, forman parte de la comprensión histórica de estos fenómenos.

6) A través de sus investigaciones Foucault encuentra que en el siglo XVII se hablaba de la “recta disciplina” como de un arte del “buen encauzamiento de las conductas.”. En los siglos XVII y XVIII el cuerpo es descubierto como objeto de control, es un cuerpo que se manipula, que se educa, que obedece. En esta época fueron elaborados los reglamentos y, entre ellos, los escolares, cuyo énfasis estaba en la búsqueda de la eficacia de los movimientos, en su organización. Este momento histórico de la disciplina no tiene únicamente como objetivo el aumento de las habilidades del cuerpo, sino la formación de un vínculo que lo hace tanto más obediente cuanto más útil y viceversa. A los métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que imponen una relación de docilidad-utilidad es a lo que se puede llamar disciplina, y a esta gran tradición de la eminencia del detalle vendrá a alojarse las meticulosidades de la pedagogía escolar para el encauzamiento de la conducta, donde a la mística de lo cotidiano se une la disciplina de lo minúsculo (Foucault, 2001: 140-143).

Así, se le da importancia a la elaboración temporal del acto, cuyos antecedentes están en la preparación militar donde se enseña a marchar en fila, donde todos deben comenzar con el pie derecho. Se ordena longitud del paso, cabeza alta, cuerpo derecho. Es todo un programa de actividades que define la elaboración del acto, controla su desarrollo y sus fases. El acto queda descompuesto en sus elementos: la posición del cuerpo y de los miembros se halla definida. A cada movimiento le están asignadas una dirección, amplitud, duración. Su orden de sucesión está prescrito. “El tiempo penetra el cuerpo y con él todos los controles minuciosos del poder” (Foucault 2001:158).

Como parte de la disciplina en las escuelas se organizó el espacio escolar en hileras y fue uno de los grandes cambios técnicos de enseñanza elemental. Permitió superar el sistema tradicional de un alumno que trabaja unos minutos con el maestro, mientras el grupo confuso de los que esperan permanece ocioso y sin vigilancia. Esta nueva organización hizo posible el control de cada uno y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como un lugar para aprender pero también para vigilar, jerarquizar, recompensar. Al organizar en hileras “celdas” a los alumnos, se establece la fijación y permite la circulación, se recortan segmentos individuales e instauran relaciones operatorias; se marcan lugares, con lo que se garantiza la obediencia de los individuos. Se trata de organizar lo múltiple, de procurarse un instrumento para imponer el orden.

El control de la actividad escolar proviene de las comunidades monásticas que recurrían a tres grandes procedimientos: establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas y regular los ciclos. A las nuevas disciplinas no les ha costado trabajo alojarse en el interior de estos esquemas antiguos, aunque modificándolos. En las escuelas elementales las actividades se ciñen a órdenes a las que hay que responder inmediatamente. A comienzos del siglo XIX se propondrá para la escuela de enseñanza el empleo preciso del tiempo, buscando asegurar la calidad a través del control ininterrumpido, de la presión de la vigilancia y la supresión de todo cuanto puede turbar y distraer. Se trata de constituir un tiempo íntegramente útil. Por ejemplo, está expresamente prohibido durante el trabajo divertir a los compañeros con gestos o de cualquier otro modo, entregarse a cualquier juego sea el que fuere, comer, contar historias. Tal organización impone a todos unas normas temporales que deben acelerar el proceso de aprendizaje. La norma compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza, excluye, en una palabra normaliza. La exactitud y la aplicación son junto con la regularidad, las virtudes fundamentales del tiempo disciplinario (Foucault, 2001:158).

La organización de la enseñanza elemental del siglo XVII y XVIII, se distingue porque el maestro vigila, observa quién ha abandonado el banco, quién charla, quién no tiene el libro de estudio, quiénes no escriben y juegan. Controla las faltas de asistencia o quiénes han cometido una falta grave. Los maestros hacen leer a los alumnos de dos en dos, en voz baja, hacen recitar las lecciones y “marcan” a aquellos que no las saben. Se distinguen por lo tanto tres procedimientos: la enseñanza, la adquisición de conocimientos por el ejercicio y por la vigilancia (Foucault, 2001:180-181).

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una evaluación, a través de la cual, se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que el examen se halle altamente ritualizado. A él vienen a unirse la ceremonia del poder y la experiencia. La

superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquieren en el examen toda su notoriedad (Foucault 2001:189).

7) En la concepción más amplia, todo lo bueno o lo malo es un valor, o dicho de otro modo un valor es todo lo que interesa a un sujeto humano (Pepper 1958:607).

3. ESTUDIOS SOBRE LAS ACTITUDES DE LOS ALUMNOS EN LA ESCUELA

3.1 En México:

Al revisar el 2o Congreso Nacional de Investigación Educativa en México, 1982-1992, en el cuaderno núm. 1 que trata el estado de conocimiento de las investigaciones que se han realizado sobre *Alumnos*, se afirma que en una década, sólo se realizaron 166 estudios; se tuvo acceso a 40 estudios, de los cuales sólo el 5%, están referidos a alumnos de primaria. En este documento se mencionan que a lo largo de la revisión bibliográfica, fueron escasas las publicaciones orientadas a conocer al estudiante, la investigación que se ha realizado estudia a los alumnos en función de la eficiencia terminal, retención en la escuela, la deserción o la evaluación curricular. Asimismo Granja (1992) ha reflexionado sobre esta ausencia y afirma que “a pesar de que el alumno es el interlocutor natural del docente y destinatario de la institución escolar, no ha llegado a constituir un campo de estudio por derecho propio, como sí ha sucedido con los maestros, el currículum o la escuela como institución” (Carvajal, Terri, y Zorrilla, 1993:8).

Respecto al estudio de los valores en los niños encontramos que, en la década de los ochenta, se realizaron estudios para conocer la orientación moral de los niños desde la teoría psicoanalítica (Quesnel 1988). Se abordan los mecanismos con que las familias transmiten y constituyen valores en los niños (Quesnel, 1983) y la autonomía en el juicio moral del niño (Guillén, 1991). A finales de esa década se elaboran propuestas orientadas a la intervención en la formación intencional de valores en los niños y adolescentes. Entre los objetivos de las propuestas está el influir en la percepción, valores y hábitos del educando en relación con su medio ambiente (Velázquez, 1988), la formación de valores éticos, estéticos y sociales, la educación para la paz y los derechos humanos en la primaria (Latapí,, 1988), (Ramírez, 1989), (Alba, 1989). Como podemos observar, sólo dos estudios tienen como objetivo conocer

los procesos valorativos en los niños: la orientación moral de los niños y la autonomía del juicio moral.

La preocupación de los otros trabajos se centra en la transmisión y constitución de valores desde la familia, o bien se proponen intervenir, influir, formar valores en los niños y adolescentes.

A principios de la década de los noventa, el interés se extiende a conocer cómo la escuela reproduce los valores, así, se analizan los procesos de disciplina (Pineda, 1991), las estructuras de interacción que organizan el trabajo en el salón de clases, a partir del cual se ejercitan normas portadoras de valores (García y Vanella, 1992). Basándose en el discurso de la supervisión escolar, se exploran los valores en la escuela primaria (Perea, 1992). También se sigue trabajando en el desarrollo del proceso de valoración en el niño (Pascual, 1991, Piatro, 1991, Alba, 1993). Encontramos en estas investigaciones que el centro de interés está en la escuela, en la organización del trabajo en el salón de clase y los valores. También se continúa con el interés de incidir en el desarrollo valorativo del niño.

Revisando el tomo III, Educación, Derechos Sociales y Equidad, para la década 1992-2002, en la parte II, capítulo I, titulado Investigaciones en México sobre Educación, Valores y Derechos humanos (1991-2001), se afirma: “Se han detectado lagunas importantes en áreas que es necesario esclarecer, como son, la manera en que los niños y jóvenes interiorizan los valores”. (Maggi, Hirsch, Tapia, & Yurén, 2003: 938). Respecto a los Programas de Formación Cívica y Ética y a diversas propuestas programáticas de formación de valores desarrollados en entidades federativas, se encuentra que, no auscultan los requerimientos de los estudiantes, ni son evaluados respecto a su proceso de instauración e impacto educativo (Maggi et al: 937).

En este mismo capítulo se afirma que, predominan dos enfoques metodológicos: el empírico y el documental. En el primero se privilegia la captación de opiniones mediante encuestas para el estudio de la educación cívica, formación y desarrollo moral en la escuela, en tanto que el documental se emplea en filosofía y teoría de los valores. En menor medida se utilizaron complementariamente técnicas etnográficas, escalas de actitud y redes semánticas naturales (Maggi et al., 2003: 938).

También en el tomo III, Capítulo II, titulado: El trabajo filosófico y conceptual en educación valoral y formación sociomoral. Una contribución al estado de conocimiento en México (1991-2001), en el apartado Ambitos Trabajados, Referentes Teóricos y Metodología, se afirma “por lo que toca a los referentes teóricos se ve con claridad la influencia que sigue teniendo en este subcampo el constructivismo en general, específicamente la teoría del juicio moral, Piaget, Kohlberg y Rest, son autores frecuentemente citados.” (Yurén, Barba, Barona, Izquierdo, Molina & Osorio, 2003:951). Al respecto, Piaget (1985), estudió la actitud de los niños ante las reglas de los adultos y las reglas en el juego, distinguiendo las etapas heterónoma y autónoma en el desarrollo moral, ya que para él, existe un desarrollo moral paralelo al cognitivo. De acuerdo con Piaget el comportamiento moral en el adolescente ya no obedece a una ley exterior sagrada e impuesta por el adulto, sino es resultado de una libre decisión, digna de respeto por todos y de mutuo consentimiento y en donde la democracia sucede a la teocracia y a la gerontocracia. El adolescente ya no se remite a la sabiduría de la tradición y cree en el valor de la experiencia en la medida en que este valor está sancionado por la opinión colectiva (Piaget, 1985: 53-63, 71-89).

Kohlberg siguiendo a Piaget, identificó etapas en el desarrollo moral a partir de dilemas morales presentados a niños y adolescentes en distintos países y contextos culturales. De acuerdo con Delval (1997:123-143), el interés de Kohlberg estaba en estudiar con un enfoque experimental el razonamiento individual de las personas cuando se enfrentan a problemas de índole moral. Este enfoque implica que los argumentos y respuestas que se le pide al entrevistado contestar, están orientados por el interés del investigador y no tienen como base la interacción natural. Por más próximos que sean los dilemas a los intereses del sujeto, siempre los dilemas estarán basados en suposiciones del investigador y no en los problemas reales que tienen los sujetos en sus contextos culturales. Las alternativas o cursos de acción que propone el investigador están recortando o conduciendo las opciones de respuesta.

La orientación de estos importantes teóricos ha conducido las investigaciones que se han realizado sobre el desarrollo del juicio moral, por lo que en éstas ha predominado la aproximación empírica y experimental, donde la entrevista clínica, el

cuestionario proyectivo, los dilemas elaborados desde el investigador, la selección de una muestra, han sido las herramientas de indagación.

Sus procedimientos y resultados, como hemos afirmado, han influido hasta la fecha en un gran número de estudios orientados a diagnosticar los grados o etapas en que se encuentran los niños y a elaborar métodos para desarrollar su criterio moral. Es importante mencionar que Schmelkes encuentra que muchos planteamientos teóricos se han traducido en experiencias concretas, pero pocas han sido debidamente evaluadas y sistematizadas (Yuren et al., 2003: 959).

Una distinción que se menciona reiteradamente en los documentos revisados y que es importante citar, porque introduce una separación importante entre los valores deseables que la escuela debe formar y los valores que realmente operan, es la que distingue entre currículum oculto y currículum intencional. Hernández y Moctezuma (2001), afirman que “la enseñanza escolarizada del nivel o enfoque que sea, se sustenta en determinados valores que están explícitos o implícitos en la organización, en los planes y programas y en la dinámica escolar [...] que contribuyen a la orientación y la formación moral”. Asimismo “la enseñanza escolarizada condiciona las formas de relación interpersonal y del ejercicio de autoridad y por lo tanto contribuyen a la orientación moral de quien dirige la educación” (Hernández y Moctezuma, 2001:53). Al respecto afirma Schmelkes que el currículum oculto ha mostrado ser más efectivo en su capacidad de formar valores, pero el problema que se ve aquí es que los valores no se definen como objetivo educativo explícito o consciente de quienes participan. Tanto investigadores como Schmelkes, 1997, Fuentes, 1994 y Barba, 1997, proponen que es indispensable incorporar la formación valoral intencional en el currículum formal (Yurén et al., 2003:963).

Nosotros coincidimos con Hernández y Moctezuma (2001) y, agregamos que en las prácticas docentes se llegan a manifestar las costumbres y valores, contradicciones y tensiones existentes en nuestra sociedad y que los alumnos por su parte son portadores de valores sociales diversos, asimilados en sus procesos de inculcación y aculturación, que participan también cotidianamente en la escuela, generando procesos valorativos diversos entre alumnos y maestros.

Continuando nuestra revisión en el Tomo III, Capítulo 3, titulado Investigaciones sobre la Formación y el Desarrollo Moral en la Escuela, en el apartado Temáticas, Finalidades y Niveles Educativos Tratados Prioritariamente, se afirma que “En lo que se refiere a los sujetos tratados en los informes, se encontraron 27 de 40 referidos a estudiantes”. “Acaparan el interés investigativo los estudiantes con 67.5%.” Sin embargo, el análisis encuentra que los trabajos identificados sobre alumnos, “en su mayoría consideran a éstos como destinatarios de un discurso, o analizados en términos de desarrollo del juicio moral” (Maggi, Alonso, Vidales & Walker, 2003: 972).

En este mismo capítulo III, en el apartado Perspectiva Teórica y Metodológica, se afirma que “en el análisis de 23 documentos, el enfoque de formación de valores es evidente: clarificación de valores, constructivismo moral o del desarrollo cognitivo evolutivo, socialización, educación del carácter” [.....] “predomina el enfoque constructivista o del desarrollo cognitivo- evolutivo, con 39.1% de los casos, seguido por la clarificación de valores con 21.7%” [.....] “los autores más citados son Lawrence Kohlberg, Piaget, Latapí y Turiel”. Lo anterior nos indica, afirman los autores de este capítulo, “que los investigadores se apoyan mayoritariamente en trabajos de carácter psicológico ubicados dentro de la corriente cognitivo evolutiva”, [.....] “Sin embargo, parece necesario ampliar los referentes teóricos...” (Maggi et al., 2003: 973).

En el marco de los estudios cuyo objetivo es el análisis o desarrollo del juicio moral en los niños y adolescentes, se identificaron cuatro trabajos. Uno de estos aplicó la entrevista clínica semiestructurada a niños de 10 años de edad. Dos utilizaron la resolución de dilemas morales a alumnos del 2º, 4º y 6º de primaria. Otro estudio combinó la aplicación del cuestionario de tipo cuantitativo diseñado por James Rest sobre dilemas morales, con entrevistas, para el análisis de casos. (Maggi et al., 2003: 974).

Deteniéndonos en los alcances de conocimiento que proporcionan los estudios realizados con cuestionarios, con dilemas y entrevistas, para el diagnóstico o evaluación de valores de los alumnos, mencionaremos que en 1999, en el V Congreso de Investigación Educativa del COMIE, se presentó el trabajo “*El desarrollo del*

juicio moral en niños y niñas de primer año de primaria" (Landeros y Uribe, 1999), investigación realizada a partir de la metodología de Lawrence Kohlberg, autor de la teoría del desarrollo del juicio moral. Se incluyeron diez dilemas que provocan un conflicto o contradicción de valores para que el niño de una solución de manera personal. Al plantear estos dilemas se pretendía conocer, no sólo la alternativa de solución que da el entrevistado/a, sino los argumentos que ofrece el niño. Una reflexión muy importante que plantean Landeros y Uribe es que esto permite conocer el criterio de moralidad que hay detrás de sus juicios. Sin embargo, afirman los investigadores que desafortunadamente no se cuenta con suficientes elementos para analizar en qué medida los juicios emitidos por los/as entrevistados coinciden con sus acciones.

La ponencia "Un acercamiento al pensar y al sentir de los niños y las niñas en la escuela primaria" (Cano, 1999), se fundamenta en entrevistas a niños y niñas de entre siete y doce años que cursan el tercero, quinto y sexto año. Su enfoque parte de la teoría psicogenética de Piaget. También la autora se propone recuperar, por medio de entrevistas, las ideas infantiles acerca de aspectos generales de la institución escolar, la comunidad y los sujetos con los que niños y niñas se relacionan

Los resultados que menciona la autora respecto de ser buenos alumnos son los siguientes: "Ellos afirman que ser buenos alumnos es portarse bien, obedecer y respetar al docente. Además, estudiar y cumplir con las tareas". Tres resultaron los requerimientos para ser un buen alumno. El primero es que debe sacarse "buenas calificaciones", esto es, de ocho en adelante, portarse bien, no levantarse, sacarse nueves y dieces, no hablar con sus compañeros. El segundo requerimiento está conformado por la disciplina, el orden y el silencio. Ser buen alumno también incluye poner atención y hacer todo lo que diga el docente. Es decir, todos deben estar sentados y callados, lo que equivale a no gritar - algo que los niños disfrutaban enormemente-, no hablar con otro sin permiso, no levantarse de su lugar y no jugar en el salón. El tercer requerimiento se refiere a todas aquellas cuestiones con las que los mismos niños y niñas dicen estar de acuerdo, como son: no pelearse, no rezongar, no rayar, ni brincar en las bancas. Según la autora, el segundo requerimiento genera su contraparte: el mal alumno, que es esa niña o niño que no fácilmente se somete a órdenes.

Nosotros identificamos que en esta investigación tampoco se revela la relación del decir de los niños con la práctica real del valor en sus acciones. Los niños expresan una actitud pasiva hacia la normatividad, poco usual a cuando se les observa interactuar en el salón de clase y en la escuela. También observamos que los alumnos repiten lo que les ha dicho el maestro en cuanto un buen o mal alumno, pero no se sabe realmente cuáles son las valoraciones que expresan en las situaciones problemáticas que viven en la escuela, ni la relación de éstas con sus acciones.

En el VI Congreso de Investigación Educativa en el 2002, aparecen nuevos trabajos sobre los valores en los niños. Entre ellos destacan los temas sobre *los juicios en niños de 10 años de edad y la argumentación infantil*.

La investigación titulada *La argumentación infantil: una experiencia educativa desde el programa de filosofía para niños* (García 2002), se propuso “analizar y exponer las diferentes formas epistémicas que se producen cuando el niño pasa del juicio al argumento. El niño elabora juicios de múltiples formas, que son producto de su mismo contexto, como el familiar, los juegos con los amigos y el escolar. Entonces ¿cuál es el papel de la escuela para mejorar tales juicios?, ¿impulsa su mejora o la reprime? ¿cuál es el papel del juicio en los argumentos? ¿cuál es la naturaleza de los argumentos infantiles? ¿qué criterios aparecen, y cómo se procesan, para la elaboración de un juicio y un argumento infantil?”

La autora hace una revisión teórica del procedimiento de la argumentación y afirma que, el argumento en el niño, es una cadena de inferencias y no una relación de tres premisas. La razón puede ser definida como argumentación, sin embargo, no todo puede ser objeto de argumentación porque hay otras fuentes de saber como la observación directa, la tradición, la autoridad, el testimonio, las costumbres y los afectos, consideradas por lo general por los sujetos fuentes confiables. Ahora bien, ¿cuándo es necesario argumentar? La autora afirma que cuando ponemos en duda nuestras fuentes confiables, cuando son problemas de solución argumentativa. La autora aplicó el Programa Filosofía para Niños.

Candela (1996, 1997, 1999), en sus trabajos de investigación sustentados en la psicología discursiva de Edwards (1997), ha demostrado cómo, a través del estudio de la forma en la que los alumnos participan en la interacción discursiva en el aula, se

crean condiciones de significación que contribuyen en la tarea de elaborar el conocimiento de ciencias. Su aproximación teórica permite analizar los procesos dentro del aula sin que medie un modelo preconcebido. Esta aproximación teórica le permitió conocer y analizar cómo los niños argumentan, cómo se niegan a aceptar ciertas versiones del conocimiento porque ellos defienden versiones alternativas, dan explicaciones e invocan un consenso en contra de las respuestas preferidas de la maestra, es decir, contribuyen a la construcción del conocimiento en el aula.

Encontramos que, en las investigaciones mencionadas, los principales recursos de indagación son la entrevista, la encuesta y los dilemas. Sin embargo, coincidimos con un problema que identifican Landeros y Uribe (1999), “no se cuenta con suficientes elementos para analizar en qué medida los juicios emitidos por los entrevistados coinciden con sus acciones”. Es decir, vemos que las preguntas y dilemas propuestos por el investigador son los que provocan las respuestas de los niños, mismas que después se clasifican y analizan desde la teoría. No obstante, queda sin conocer y comprender los valores que orientan sus acciones, su intencionalidad, sus intereses o necesidades en las interacciones cotidianas con sus compañeros y con su maestro, en los momentos en que la situación les pide una respuesta, una elección y una acción. No se conocen sus juicios, argumentos, criterios morales, ideas, respecto de lo bueno y lo malo que expresan ante problemas y circunstancias cotidianas en la escuela, cuando el investigador no está induciendo un tipo de pregunta o dilema. Asimismo, falta conocer la forma en que los alumnos al interactuar unos con otros en sus prácticas cotidianas, van construyendo procesos valorativos.

Es importante destacar que, en los estados de conocimiento mencionados (Maggi, Hirsch, Tapia & Yurén, 2003:937,938), así como Maggi, Alonso, Vidales & Walker, 2003:972), se identifica que los alumnos no han llegado a constituir un campo de estudio propio y, en su mayoría, son considerados como destinatarios de un discurso o analizados en términos de desarrollo del juicio moral, enfoque que no considera y excluye los valores que portan los alumnos desde sus procesos de socialización, sus experiencias y necesidades. No se consideran los argumentos y propuestas de los alumnos hacia los comportamientos sociales que la tradición escolar considera deseables.

Los estudios realizados con un corte etnográfico, que toman como herramientas la observación, la entrevista en profundidad y/o las descripciones analíticas son: Molina y Alonso (1998), quienes investigaron *La formación de valores para la democracia en el sexto grado de primaria: estudio etnográfico en ocho escuelas primarias del Distrito Federal y Área Metropolitana*; Conde Silvia (1997) quien investigó “Pensar la democracia desde la escuela” y Cárdenas y Delgado (2001) autores de “La educación valoral en la escuela primaria en el inicio del siglo XXI. Aportes para su investigación desde el enfoque del desarrollo de habilidades sociales” (Maggi et al., 2003: 974).

El trabajo de Molina y Alonso (1998), se refiere a un estudio etnográfico que utilizó la observación y las entrevistas, con estos recursos se exploraron las situaciones o aspectos que se conjugan en la formación de valores para la democracia. El estudio se llevó a cabo con alumnos del 6° año de primaria, en ocho escuelas con diferentes niveles socioeconómicos, en el D.F. y su área metropolitana.

Las autoras distingue como parte del proceso de formación valoral cuatro dimensiones: 1) La transmisión o enculturación de saberes socialmente aceptados y reconocidos en torno a un valor. 2) El proceso de socialización, mediante el cual se vivencian los valores como parte de ciertas prácticas de interacción cotidiana dentro de un grupo social. 3) Un proceso de cultivo en el que, de manera individual, el sujeto va conformando sus propios valores como parte de su desarrollo intelectual y moral. 4) El proceso mismo de formación pedagógica valoral.

Los valores que le interesó investigar a la autora son: justicia, libertad, igualdad, identidad, solidaridad, participación, tolerancia.

Las investigadoras afirman que la escuela posibilita intercambios culturales en los cuales los sujetos se forman en un proceso permanente de interacción y recreación de normas, reglas y acuerdos de convivencia. Reconocen las autoras que la escuela como parte de sus objetivos genera espacios y situaciones que apoyan a los alumnos en su proceso de desarrollo del pensamiento y del juicio moral. De acuerdo con esto, es importante la consistencia y la intencionalidad del trabajo docente, los tipos de participación al interior del aula y el ejercicio de la normatividad.

Como resultados de la investigación, las autoras distinguen cuatro formas de trabajo y participación que propician los docentes: a) Dirección autoritaria o coercitiva, en la que los maestros tienen poca relación con sus alumnos y se limitan a cubrir los contenidos, determinando lo que hay que hacer y cómo hacerlo. Las posibilidades del alumno de elegir y participar son escasas.

b) Maestros que permiten la libre participación de los alumnos invitándolos a tomar parte de las decisiones grupales. Sin embargo por la inconsistencia de su quehacer cotidiano, los profesores son quienes toman la decisión final sobre lo que va a realizarse en el aula.

c) Maestras que siguen un método rutinario que ofrece pocas posibilidades creativas a los niños. Ponen en práctica actividades “mecánicas” tanto de lectura como de resolución de cuestionarios; a los alumnos les proporcionan todo como resultado.

d) Maestras que fomentan la participación, la reflexión, la responsabilidad, el respeto, la cooperación y la honestidad. Los docentes parecen tener cierta intencionalidad para que se dé la comprensión de los contenidos.

Las autoras afirman que respecto a la intencionalidad y la consistencia con la formación valoral, en casi ninguno de los casos observados existe la intención de trabajarla de manera explícita. En el desarrollo de las sesiones no se contempla el hecho de que cuando el docente hace comentarios o asume ciertas actitudes (que en apariencia no tienen un intencionalidad predeterminada), está dando a los alumnos de manera implícita y determinante una formación en valores o “pseudovaloral”. Bajo esta lógica, afirman las autoras, no se observa ninguna consistencia entre lo que dicen al investigador y lo que hacen. Tal situación se presenta cuando se revisa un contenido o se expresa un comentario que se refiere a algún valor, en donde la relación cotidiana transgrede las formas de relación revisadas en el contenido.

Las autoras sostienen que, cada práctica docente representa una posibilidad de ejercicio valoral, en el que se conjugan una variedad de elementos, situaciones y sujetos y esto sirve de base para plantear una propuesta que promueva la formación en valores para la democracia.

Los resultados de la investigación respecto a los alumnos plantean que las posibilidades del alumnado de elegir y participar son escasas y la figura de autoridad

no siempre resuelve las situaciones problemáticas. Aunque en esta dinámica de trabajo el docente no abre espacios frecuentes para que los alumnos trabajen en equipo, los alumnos tienen muy clara la diversidad de formas de cooperación y apoyo que se pueden generar en el aula; por ejemplo, cuando el maestro no se da cuenta o está fuera del salón, insisten en el trabajo colectivo. Los niños establecen formas de comunicación y participación que representan espacios de convivencia entre pares, situaciones que pueden contribuir a la promoción y/o formación de valores para la democracia.

Las autoras afirman que como resultado de las entrevistas realizadas a grupos de niños y niñas, para recuperar la opinión y la concepción que tienen acerca de los valores para la democracia, a saber: justicia, libertad, igualdad, identidad, solidaridad, respeto y participación, la investigación arroja lo siguiente:

La concepción que tienen los niños sobre la justicia, está relacionada con la igualdad y el respeto, e incluso en algunas expresiones aparecen como equivalentes.

En cuando a la libertad, algunos señalan que la libertad tiene límites y que éstos son los que favorecen o no la convivencia. Dentro de esta concepción de libertad se hace presente el respeto hacia el otro y a sí mismo, pues esto implica velar o cuidar su propia seguridad.

La igualdad fue relacionada con la justicia, pues al hacer mención de ella solicitan un trato igual para ellos y enfatizan que la igualdad es para todos. En sus opiniones señalan que no importa de quién se trate, el respeto debe ser tanto de los adultos hacia los pequeños como de éstos hacia aquellos.

Con relación al concepto de solidaridad se traduce la idea de unidad y de vinculación con las personas para ofrecerse ayuda mutua.

Los niños y las niñas vinculan la democracia al voto electoral, aunque en algunas de sus expresiones la referían al propio espacio escolar.

Por otra parte, en el Tomo I, titulado Educación y Valores, que coordinó Ana Hirsch, encontramos la investigación “La educación valoral en la escuela primaria a inicios de siglo XXI. Aportes para su investigación desde el enfoque del desarrollo de habilidades sociales”, realizada por Cárdenas y Delgado (2001). Esta investigación consistió en la observación directa de la interacción cotidiana en el aula y del entorno

escolar; con ayuda de una guía de observación elaborada a partir de experiencias de investigación previas. La información se completó con entrevistas a los profesores participantes. Se observaron los seis grados escolares y el foco de estudio fueron nueve profesores. A continuación vamos a exponer su perspectiva crítica y los fundamentos de su marco de referencia, porque los consideramos cercanos a nuestros propios planteamientos.

Los autores parten de la afirmación de que hoy la estrategia dominante de educación valoral encuentra su fundamentación y legitimación en las teorías psicológicas y, afirman que el caso más reconocido es el de la teoría del desarrollo moral de L. Kohlberg.

La propuesta de los investigadores y con la cual coincidimos, está en observar la fertilidad de las prácticas sociales cotidianas, de la acción local y contextualizada para lograr una imagen más integradora de la estructura del comportamiento moral. Se proponen rescatar el sentido subjetivo de la acción de los propios actores sociales. Los autores sostienen que la posibilidad de acceso al conocimiento de la estructura del comportamiento moral debe pasar por la comprensión del papel que desempeñan los rituales, las normas sociales o los procedimientos rutinarios de organización de la vida cotidiana. Es decir, una de las claves para explicar el comportamiento moral se encuentra en las reglas sociales que rigen el transcurrir cotidiano de la vida en común. (Cárdenas y Delgado, 2001:122-123).

La investigación realizada por Cárdenas y Delgado se refiere a los maestros, no a los alumnos y algunos de los resultados son los siguientes: La clase de valores fomentados en clase, está relacionada con el tipo de práctica docente. En unas prácticas docentes se valora el trabajo y la cooperación, en otras prácticas la obediencia y la pasividad. En todos los casos se reconoce y se premia el trabajo individual, el seguimiento de instrucciones y la atención. Los maestros consideran que su función va más allá de la mera transmisión de información y que lo más valioso está en la formación de hábitos, disciplina y valores. Para la formación de valores los profesores consideran que el medio correcto consiste en recurrir a sus propias convicciones morales y a su propio modo de vida, sin que esto, a sus ojos, se torne problemático en ningún sentido.

3.2 En otros países:

En la revisión que hemos hecho de estudios del comportamiento de los alumnos en la escuela, encontramos análisis desde el punto de vista de la cultura, cuyos autores polemizan en sus hallazgos, ofreciéndonos una rica perspectiva. Así, Miller (1962), en su estudio "Lower Class Cultures as a Generating Milleu of Gang Delinquency " se refiere a las experiencias y valores de diferentes clases sociales de alumnos, de género y de grupos étnicos, afirmando que, en estos agrupamientos, los miembros adoptan un conjunto de normas y valores propios, que difieren de la cultura más amplia, dentro de la cual los subgrupos existen, pero donde no están necesaria ni conscientemente en oposición (su situación es diferente a la de otros grupos que efectivamente están en oposición). Afirma el autor que tales valores subculturales representan un producto independiente, de acuerdo con la solución de problemas que la gente encara en su vida diaria.

Desde el concepto de subculturas reactivas de los alumnos, Hargreaves (1967) en su artículo titulado "Social Relations in a Secondary School", afirma que la persistencia del comportamiento transgresor de los alumnos, es una respuesta a la etiqueta que reciben de los maestros por sus "múltiples faltas". A este campo de estudio le llama "deviant sub-cultures". El autor afirma que el alumno etiquetado transforma el bajo estatus que le da su maestro al interior del grupo, en prestigio; al competir deliberadamente con sus compañeros en el rompimiento de las reglas: alborotando, distraendo la lección, haciendo aparecer al maestro como tonto, ganando con esto estatus entre sus compañeros. Hargreaves también encontró que los alumnos "conformistas" que no tienen conductas desviadas y que tienen éxito en la escuela, luchan con los alumnos etiquetados, para confirmar su estatus superior dentro de la escuela.

Lacey (1970), en su estudio "Hightown Grammar" encontró un proceso similar al descrito por Hargreaves en una escuela donde asistían alumnos con un nivel académico alto y podría pensarse que no existía la posibilidad de desarrollar subculturas desviadas. Sin embargo, Lacey encontró que esta escuela también diferenciaba a los alumnos en alto, medio y bajo desarrollo, creando un sentido de

fracaso, aun cuando alumnos de 11 años habían sido positivamente etiquetados como alumnos brillantes. Este estudio propone que el proceso de diferenciación educativa parece ser un importante factor en el desarrollo de las subculturas en los alumnos.

Woods (1979), en su trabajo “The Divided School” afirma que la situación es más compleja que las subculturas de los alumnos conformistas o desviados. Es más realista ver en los alumnos una variedad de posibles adaptaciones y respuestas a los procesos escolares desarrollados en la escuela. Woods identifica ocho posibles respuestas de tensión social. En orden de conformidad descendiente estas son:

Condscendiente: el alumno que trata de ganarse la aceptación del maestro con una adaptación muy positiva.

Complaciente: el alumno que se conforma con razones instrumentales.

Oportunista: aquel alumno que fluctúa entre el maestro y su propia aprobación.

Ritualista: alumno que sigue las indicaciones.

Indiferente: el alumno que no se opone conscientemente a los valores de la escuela, pero tampoco se preocupa de las consecuencias.

Intransigente: indiferente a las metas de la escuela, se desvía fácilmente sin que se preocupe demasiado en las consecuencias.

Rebelde: el alumno que no considera los valores de la escuela y rechaza las cosas que la escuela le trata de enseñar.

Willis (1988), en su trabajo “Learning to Labour”, basado en el estudio de alumnos, también encuentra que los alumnos de familias obreras que se autodenominaban “lads”, formaban un subgrupo cultural caracterizado por su oposición a los valores y normas de la escuela. Se sentían superiores a los alumnos “conformistas”, mostraban poco interés en el trabajo académico y preferían jugar. No se identificaban con la escuela. Reproducían los valores y actitudes familiares que eran los de la clase obrera.

Willis explica este comportamiento de los alumnos como un problema de socialización en los valores y normas de la escuela y de la sociedad en general. Sin embargo otras interpretaciones del estudio de Willis, afirman que estos alumnos estudiados, estaban destinados a ser braceros y la escuela verdaderamente producía alumnos orientados a aceptar sus futuros roles de adultos.

Claire (1997), realiza un estudio etnográfico comparativo de la escuela primaria pública en Inglaterra y Francia y sostiene que las actitudes de los alumnos hacia la educación se derivan de sus antecedentes socioculturales y que sus actitudes los predisponen positiva o negativamente para el aprendizaje. Los alumnos interpretan tanto lo que aprenden, como cómo lo aprenden a través del medio cultural al que pertenecen. Los valores educativos de la escuela primaria pública en Inglaterra y Francia, se identificaron mediante observaciones de clase, el discurso de los maestros y las percepciones de los alumnos. El enfoque comparativo, afirma la investigadora, permite que emerjan las características contrastantes inherentes a la cultura de cada país. Argumenta que la comprensión de los alumnos de tales valores educativos como la autoridad, el pensamiento, el control del aprendizaje, los objetivos educativos y cómo se logran, están relacionados con la cultura nacional y tienen un efecto sobre la motivación del alumno. Este trabajo es, a la vez, un ejemplo y una exploración de cómo la cultura puede afectar el aprendizaje y sugiere que los valores culturales son más importantes para el aprendizaje, que los estilos pedagógicos.

Holly y Rüdiger (1999), presentan en un reposte de investigación los resultados de diversas investigaciones realizadas sobre los derechos de alumnos y maestros en Bulgaria, Francia y en Alemania. Algunos de los resultados son: En Francia, el 60% de los alumnos no sabían que por ley tenían derechos y libertades personales. El 90% de los alumnos saben que sus representantes están presentes en los Consejos Escolares, pero no saben si se reúnen con otros Consejos. La mayor parte de los alumnos conocen muy bien el sistema de castigos. Entre las sugerencias de muchos de los alumnos está que todos los alumnos en Europa deberían ser tratados equitativamente, con tolerancia y con una verdadera libertad para hablar.

En Bulgaria el 50% de los alumnos saben que tienen un representante en el salón de clase pero, según los investigadores, los alumnos afirman que esto es insuficiente porque no tienen formación y no son ayudados a practicar su función representativa. Cada grupo tiene un representante, pero tiene sólo un poder nominal y no real. No hay un Consejo Escolar. Afirman los alumnos que el sistema educativo es muy centralizado. Los alumnos no pueden participar en los procesos de sanción.

En Alemania el 100% de los alumnos saben de sus derechos, pero sólo el 20% de los alumnos sabe el número de sus representantes. Sus representantes son en parte alumnos y en parte maestros. Sólo el 30% de los alumnos sabe que pueden recibir clases sobre sus derechos. Sólo el 25% de los alumnos sabe sobre el procedimiento para administrar los castigos.

Baxter (1988), realizó en Cuba un programa educativo en una escuela primaria en donde se laboró durante varios cursos para lograr el trabajo en el colectivo y para el colectivo, partiendo del conocimiento de sus peculiaridades individuales. Este trabajo permitió conocer a los alumnos, las opiniones que tienen de sus maestros, cómo se proyectan hacia la escuela, hacia el trabajo docente y en qué forma se relacionan entre sí. Entre los resultados obtenidos están: relaciones adecuadas de los alumnos con los adultos y de los alumnos entre sí; cuidado de la base material de estudio; desarrollo de la capacidad para evaluarse y reconocer públicamente sus logros y deficiencias, entre otros.

Timothy (1998), del Reino Unido, afirma que los enfoques progresistas y radicales de la educación le han adjudicado a la voz de los alumnos un lugar importante en sus críticas de la escuela tradicional y en sus propuestas de cambio. En este trabajo se critica la concepción tradicional de la enseñanza, se expone la forma en que los defensores de la voz de los alumnos la entienden, y se propone una apreciación crítica y complementaria. Esto es, se cuestiona a la instrucción tradicional porque frustra el deseo de expresión del alumno.

La segunda concepción de la voz del alumno, se refiere a la voz como participación y proviene de los abogados de la Pedagogía Crítica. Estos abogados postulan diálogos críticos entre maestros y alumnos, dentro de los cuales la voz de los alumnos sonaría y sería escuchada.

Los abogados de los talleres de escritura, defienden la voz del alumno como el enfoque indispensable para la enseñanza de la escritura. Estos especialistas enfatizan el deseo de los alumnos, la expresión de su yo auténtico en la escritura.

Yo propongo, afirma Timothy “que la voz del alumno se conciba como un proyecto que involucre apropiación, lucha social y transformación. Mi meta es ver a la voz del alumno de una forma tal que reconozca más adecuadamente las complejidades

ideológicas e interactivas de la expresión del alumno, de tal manera, que nosotros como educadores e investigadores pudiéramos apoyar mejor el florecimiento de las voces de los alumnos en las escuela”.

Osler (2000), en Inglaterra, escribe un reporte sobre una investigación realizada con alumnos de cinco escuelas para conocer la comprensión de los alumnos de la disciplina escolar. Esta formó parte de una investigación más amplia que identificó estrategias con las que la escuela y las autoridades educativas locales, pudieran minimizar el uso de la expulsión como medida disciplinaria. A los alumnos se les preguntó sobre las relaciones en la escuela, sobre el sistema de premios y castigos. También sobre problemas específicos que encaran y las formas en que podrían ser efectivamente resueltos. También fueron invitados a comentar sobre mecanismos dentro de sus escuelas para aumentar la participación de los alumnos en las decisiones. Las percepciones de los alumnos y de sus maestros fueron utilizadas para ampliar la discusión sobre la conducta de los alumnos y la disciplina en la escuela. También fueron tomados en cuenta los derechos y responsabilidades de los niños señalados por la Convention on the Rights of the Child. Desde esta discusión, se elaboró un documento que busca identificar prácticas y principios con los cuales la escuela pueda adoptar y promover una buena disciplina y garantizar los derechos y responsabilidades de los niños.

Quicke (2003), de la Universidad de Sheffield and Rotherham, en Inglaterra, publica un artículo titulado “Educating the pupil voice”, donde comparte su preocupación para promover la participación activa de los alumnos en sus escuelas y comunidades. Él argumenta que para ello se requiere un punto de vista interaccionista del aprendizaje. Sin embargo, considera que: “tenemos mucho que aprender sobre cómo identificar los puntos de vista de los alumnos sobre el aprendizaje y como estos puntos de vista pueden ser estimulados para hacerse más amplios, más reflexivos y más compatibles con una visión incluyente y participativa”.

Brookhart y Bronowicz (2003), en Pittsburg, EE.UU, realizaron un estudio de casos múltiples en el aula, en 4 escuelas diferentes. Entrevistaron en total a 161 alumnos. Los investigadores afirman que las propias voces de los alumnos describen sus percepciones del aula, sobre el interés en la tarea y la importancia de realizarla; la

autosuficiencia de los alumnos en la realización de las tareas y las metas de los alumnos en relación con sus esfuerzos por aprender. Los investigadores encontraron que había más similitudes que diferencias entre las descripciones de los alumnos y sus valoraciones.

Wyness (2003), en Northampton, Reino Unido, nos habla en su artículo "Children's Space and Interests: Constructing an Agenda for Student Voice", sobre la investigación realizada. Afirma que la voz del estudiante es ahora el rasgo más prominente en la agenda de la política educativa en Inglaterra y Gales. La educación para la ciudadanía y las demandas de la escuela para llegar a ser más inclusiva socialmente, ha obligado a los educadores a mirar más críticamente la expresión de la voz del alumno en el Consejo Escolar. En cuatro escuelas este trabajo explora las estrategias adoptadas por los alumnos y maestros para establecer el Consejo Escolar, tanto como un mecanismo para la expresión de los intereses de los alumnos, como un posible foro dentro de un proceso de toma de decisiones más amplio en la escuela. El trabajo proporciona una visión en las nuevas formas de gobierno, que pueden ser compatibles con las experiencias de los jóvenes en otros ámbitos, tanto temporales como espaciales.

Fielding (2004), del Reino Unido, en un artículo titulado "Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities", explora la necesidad de trabajar teóricamente el enfoque radical de darle la voz al alumno. La noción de "voz del alumno" implica dos categorías principales: 1) La deconstrucción de presunciones del presente. 2) La necesidad de diálogo.

Respecto a la deconstrucción de las presunciones del presente, un rango de problemas se refieren a: 1) hablar sobre los otros, 2) hablar por otros y 3) el conseguir ser escuchado.

Sobre la necesidad de diálogo, propone explorar: a) Escuchar antes de ofrecer formas de apoyo b) Diálogo alternativo: hablar "con", más que hablar "para", y desarrollar la línea del inquirir, del indagar a través del habla. c) Considerar a los estudiantes como co-investigadores. Finalmente d) "las realidades recalcitrantes son nuevas oportunidades", referentes al que se obstina en alguna opinión o conducta, que cae con frecuencia en los mismos errores o vicios -. Estas manifestaciones son

ambivalentes, pero llenas de esperanza para las realidades actuales y las posibilidades del futuro.

3.3 .Algunas reflexiones:

De acuerdo con las indagaciones de Hargreaves (1967) y Colin (1970), los maestros que etiquetan y descalifican a los alumnos aumentan la actitud transgresora del alumno. Woods (1979), rompe la polaridad de la clasificación de las subcultura de los alumnos conformistas o desviados que Hargreaves y Colin habían propuesto, y abre la indagación, colocando como centro de estudio las respuestas de los alumnos a los procesos escolares. Woods encuentra que el comportamiento que expresa el alumno, de indiferencia a la consecuencia de sus actos, de rebeldía o bien, de condescendencia o complacencia, es en respuesta a procesos escolares. Su foco no es el nivel de madurez psicológica del alumno, sino las adaptaciones y respuestas de los alumnos al medio. Al respecto, nuestro foco de atención no está en confirmar la relación: descalificación del maestro-transgresión del alumno, ni en conocer cuánto está adaptado el alumno al medio. A nosotros nos interesa identificar la forma en que los alumnos participan en la construcción del comportamiento normativo de la comunidad escolar. Nos hemos propuesto investigar la tensión entre la aplicación de la normatividad por el maestro y la actitud valorativa que los alumnos expresan hacia los procedimientos de afirmación del comportamiento social, pero identificando en esta actitud los argumentos críticos, las propuestas que los alumnos expresan hacia los procedimientos de aplicación, así como también la validez que tiene para ellos el comportamiento social de la regla. La problemática a la que se refieren Hargreaves (1967), Colin (1970) y Woods (1979), nos permite conocer dimensiones diferentes de cómo se ha venido entendiendo el comportamiento del alumno en la escuela y ubicar la perspectiva que tiene nuestra investigación del problema.

Miller (1962), Willis (1988) y Planel, explican el comportamiento del alumno hacia los objetivos educativos por condiciones culturales externas. Así, Miller reconoce la diversidad de normas y valores de los diferentes grupos sociales como resultado de formas diferentes de solucionar problemas en su vida diaria. Esta afirmación se acerca

mucho a la perspectiva cultural con la que enfocamos nuestra investigación, pero además nuestro interés está en analizar los procesos de cómo se expresa y participa esta diversidad de los alumnos en la construcción de lo bueno y lo justo en la comunidad escolar.

Willis y Planel, tienen una posición determinista de la cultura, con la que no coincidimos porque el poco interés en el trabajo académico y la preferencia por el juego lo relaciona con el ser hijos de familias obreras.

De acuerdo con estas investigaciones encontramos cuatro explicaciones distintas a la tensión presente entre el comportamiento del alumno y la normatividad escolar: 1) por los antecedentes socioculturales del alumno, 2) por el estado de cultura del país, 3) por las diferentes normas y valores de los diferentes grupos, es decir por la diversidad cultural 4) por los procesos escolares. Nuestra investigación se identifica con las explicaciones 3) y 4) y busca conocer, además, la manera en que las actitudes valorativas de los alumnos se expresan hacia las prácticas cotidianas de la normatividad escolar y participan en las diversas situaciones problemáticas que viven en la escuela.

Compartimos con Miller, los planteamientos que reconocen la diversidad cultural, donde los subgrupos adoptan un conjunto de normas y valores propios que difieren de la cultura más amplia, pero que no están en oposición, sino son entendidos como un producto independiente. Partimos de esta perspectiva de diversidad cultural para reconocer la participación de los alumnos en la escuela y estudiar los procesos valorativos en la aplicación de la normatividad y en la construcción cotidiana de una ética comunitaria. Reconocemos que los alumnos portan valores, desde sus procesos vividos de inculcación y aculturación y los expresan en la escuela.

A diferencia de las investigaciones que sobre el comportamiento de los alumnos en la escuela, se había realizado con el concepto de “deviant sub-culturas”, nos hemos encontrado en nuestras indagaciones un conjunto de investigaciones que colocan al alumno como un actor activo y transformador de la normatividad social y la convivencia en la escuela. Esta participación del alumno en la escuela, es considerada como un medio educativo fundamental para la futura participación de los jóvenes en otros ámbitos de la sociedad. Como parte de estas investigaciones están las de Osler

(2000), en la que como hemos expuesto, los alumnos participan en el diagnóstico de las relaciones de la escuela y la disciplina. Se les pregunta sobre sus problemas como alumnos; asimismo, se les invita a participar con sus propuestas en su solución y en cómo aumentar la participación. Brookhart y Bronowics (2003) entrevista a los alumnos y afirma que son las voces de los alumnos las que describen su desempeño, se evalúan y expresan sus objetivos de trabajo. Wyness (2003), en su investigación explora cómo el Consejo Escolar es el medio para que los alumnos aprendan a organizar, practiquen la expresión de sus intereses y procesos de decisión.

Otro grupo de investigaciones están ya indagando sobre las implicaciones teóricas y metodológicas presentes en la participación de los alumnos. Así, Timothy (1998) propone conocer la ideología, las formas de apropiación y de cambio social de los alumnos, para apoyar el florecimiento de sus voces. En este mismo sentido Quicke (2003), afirma que “hay mucho que aprender sobre como identificar los puntos de vista de los alumnos sobre el aprendizaje, ampliarlos, hacerlos más reflexivos, incluyentes y participativos. En México, encontramos que Candela realiza desde 1996 investigación educativa, identificando por medio del análisis del discurso la forma en la que los alumnos participan en la tarea de elaborar el conocimiento en el aula.

Por su parte Fielding (2004), propone estudiar las formas de deconstrucción de la realidad de los alumnos, es decir, qué y cómo hablan sobre lo otro o los otros, cómo abogan por otros, propone estudiar los proceso de diálogo, considerar a los alumnos como co- investigadores.

De acuerdo a nuestras indagaciones, nuestro estudio se identifica con investigaciones como la de Timothy (1998) Quicke (2003) y Fielding (2004), porque hemos registrado la voz del alumno hacia la normatividad escolar en el trabajo etnográfico que hemos realizado y nos proponemos investigar cómo participa con sus actitudes valorativas expresadas en su discurso, en la construcción del comportamiento social comunitario.

Uno se pregunta ¿por qué en países como Inglaterra y Gales, o en Pittsburg, E.E.U.U., surge esta preocupación de darle la voz al alumno? La respuesta la encontramos en las explicaciones de Wynes (2003), con la que nos identificamos ampliamente, cuando afirma que hay una relación entre la preparación hoy de los

alumnos en las formas de participación, por ejemplo en el Consejo Escolar y, las prácticas participativas de los jóvenes en otros ámbitos de la sociedad en el futuro. Es decir, están reconociendo la participación del alumno como sujeto fundamental en la construcción de la sociedad.

4. ACTITUDES VALORATIVAS DE LOS ALUMNOS HACIA LAS REGLAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Como ya se mencionó en el marco conceptual, un problema constante que se observa en la escuela primaria es la tensión que existe entre el comportamiento de los alumnos y el cumplimiento de la normatividad. Interesa estudiar en qué momentos se manifiesta esta tensión, cómo se relaciona con su actitud hacia las normas y qué valores implícitos conlleva.

Nos interesa comprender la manera como los alumnos entienden la normatividad que regula el comportamiento individual y comunitario en la escuela, por qué transgreden las reglas o por qué las cumplen; los valores que los alumnos expresan ante el ejercicio de la normatividad, qué opinan o qué argumentan. Como resultado de lo anterior, interesa reflexionar sobre las consecuencias que tiene para el futuro ciudadano el que, como alumno cumpla la regla por mandato de la autoridad, por obligación, por miedo a la sanción, por recompensa o porque el comportamiento social al que se refiere la norma es bueno y justo para todos y es importante cumplirlo. Finalmente interesa reflexionar sobre el sentido social y la validez de la regla para los alumnos, esto es, la identificación de las circunstancias en que dejan de regir efectivamente las reglas escolares y la posible necesidad de una transición y una revisión.

Estudiaremos la forma en que los alumnos entienden la normatividad escolar, mediante el análisis de las razones de los alumnos, sus valoraciones, creencias, necesidades o expectativas, expresadas en sus descripciones de los hechos, sus reclamos y explicaciones (Edwards, 1997:25), porque a través de su retórica, responden, cuestionan y proponen cuando el maestro hace cumplir la regla o aplica la sanción en determinadas circunstancias. De acuerdo con esta perspectiva, su comprensión de la regla se podrá indagar en el relato de sus acciones y en sus acciones mismas.

Por ello, investigaremos en cinco casos escolares, en los argumentos y acciones de los alumnos, si su posición es individualista y no alcanzan a percibir la importancia colectiva de la regla o si expresan un sentido de regulación colectiva; en cuyo caso, nos interesa comprender la forma en que los alumnos portan y expresan las actitudes valorativas, y cómo participan en la construcción de una normatividad colectiva escolar.

En nuestro trabajo de campo registramos diferentes problemas normativos, sin criterios selectivo, sin embargo, para los fines de esta tesis elegimos cinco casos con los siguientes criterios: A) Que los casos se refirieran a dos espacios: el patio escolar y el salón de clase. B) Que el problema normativo se refiriera a reglas de convivencia de los alumnos en la comunidad escolar, a reglas de responsabilidad para la escuela y a reglas para desempeñar el trabajo escolar en el salón de clase.

C) Que los casos mostraran un conflicto normativo donde las interacciones entre los alumnos y el maestro siguieran un proceso completo de inicio, desarrollo y conclusión del problema. Estas características de los casos era fundamental para poder analizar las actitudes valorativas de los alumnos hacia la normatividad, las participaciones interactivas entre los alumnos y el maestro, los argumentos y el sentido de éstos, la intención de sus acciones, sus intereses y necesidades. D) También elegimos cinco casos, por la magnitud de trabajo que implica el registro detallado de las interacciones, su análisis, y el manejo de los resultados hacia las conclusiones de nuestro trabajo.

Los cinco casos escolares que a continuación exponemos, se refieren a normas que regulan el comportamiento social de los alumnos en la comunidad escolar y que están presentes en las actividades cotidianas de toda escuela primaria. Así, el primer caso que exponemos se refieren al pago de cuotas, deber establecido por la escuela a los alumnos de colaborar con la adquisición del material didáctico que se utiliza en sus actividades de aprendizaje.

El segundo caso se refiere al deber que tienen los niños de comprar en la cooperativa escolar. Esta práctica organizativa instituida hace muchos años en la escuela primaria, es el medio a través del cual se pretende formar en los alumnos un sentido participativo, comunitario y de utilidad económica colectiva.

El tercer caso se refiere a las reglas establecidas por los maestros para regular los juegos de los niños en el patio escolar a la hora del recreo.

Los dos últimos casos tratan las reglas que el maestro aplica en las formas de realizar el trabajo escolar por los alumnos en el salón de clase, en la disciplina y en las sanciones.

En estos casos analizaremos el discurso de los alumnos, identificando sus intenciones, preocupaciones e intereses: ¿cómo utilizan las palabras en la consecución de sus objetos valorados?, Si sus acciones son sólo el resultado de impulsos, o expresan razones y propuestas que fundamenten sus acciones intencionales. ¿Qué significados van construyendo en torno a lo valorado con la intencionalidad de sus palabras?, y ¿qué acciones provocan con la utilización de su retórica?, ¿cuál es su posición en la trama de relaciones?.

Nos hemos propuesto comprender las actitudes y acciones valorativas que la normatividad provoca en los alumnos en *las situaciones* donde se aplica la normatividad, es por esto que las dimensiones analíticas que nos aporta la noción de “situación” a las que se refiere Frondizi (1999) y de la que nos habla (Gadamer, 1977: 384), nos ayudan a ubicar la retórica de los alumnos, en un escenario como puede ser el salón de clase donde se aplica la normatividad, provocando argumentos y acciones valorativas en los alumnos. Los acontecimientos que se van suscitando en torno a la norma, regla, disciplina o sanciones, tienen estrecha relación con las evidencias y el discurso de los hablantes, donde hay construcción de significados, generación de acciones y definición de lugares que van teniendo los hablantes en el discurso. De acuerdo con Frondizi, los hechos inmediatos afectan la relación del sujeto con el objeto de la que surge el valor, por lo que los valores tienen existencia y sentido sólo dentro de una situación concreta y determinada. El análisis de las distintas situaciones, nos permitirá una interpretación a la luz de una experiencia completa (Frondizi, 1999:213-220).

Así, de acuerdo con nuestra propuesta metodológica, la retórica y los diálogos expresados por los alumnos cuando se aplica la norma en diferentes situaciones constituyen el texto que vamos a comprender, a partir de nuestra perspectiva

conceptual que hemos explicitado en torno a los procesos valorativos y normativos y desde donde haremos preguntas al texto.

Tomando en cuenta lo anterior, para comprender las actitudes y procesos valorativos de los alumnos, vamos a referirnos al primer caso, consistente en un conjunto de situaciones que surgen a partir de la solicitud por el maestro a los alumnos del pago del material para el examen de matemáticas y que se van sucediendo conforme avanzan las interacciones entre alumnos y maestro, en donde podemos apreciar, desde nuestra perspectiva conceptual, la construcción de un saber práctico común del valor de lo justo, pero también las relaciones de poder, las experiencias individuales del valor y la forma en que los alumnos están comprendiendo y asumiendo la norma. Asimismo se pueden detectar en el discurso del maestro, los medios a los que recurre para la socialización intencional del deber ser y sus acciones en la generación de valoraciones. Así, por medio de nuestro proceso interpretativo, iremos enriqueciendo, contrastando o cuestionando nuestra pre-comprensión del problema y esta comprensión enriquecida seguirá un proceso abierto a través de las sucesivas situaciones, porque la comprensión la entendemos como proceso continuo y progresivo de conocimiento que transcurre en el tiempo y espacio escolares.

4.1 Caso I El pago de la cuota escolar

4.1.1 Análisis empírico

Los alumnos y el maestro están en el salón de clase y el maestro les pide el pago de un material necesario para el examen de matemáticas. Este pago forma parte de una regla establecida por la escuela, que a la letra dice: *Los padres de familia, a través de los alumnos, deben colaborar oportunamente con la cuota voluntaria para que se adquiera el material didáctico y el mobiliario necesario.* La regla establece la contribución de los padres de familia en las adquisiciones del material educativo y, para hacerla cumplir, se faculta a los maestros a solicitar las cuotas correspondientes a los padres, a través de los alumnos. Como veremos, las situaciones van variando conforme se suceden los hechos y las interacciones discursivas entre maestro y alumnos en torno a la regla, dando lugar a los siguientes procesos valorativos.

La aplicación de esta regla por el maestro, provoca diferentes actitudes valorativas en los alumnos, de acuerdo a los saberes de lo bueno y de lo justo que portan y expresan los participantes en su discurso y retórica, en las siguientes ocho situaciones.

SITUACION 1.A)

1. Mo.- “Muchachos les pido de favor, paguen el material de matemáticas.”
2. Adrián.- “Pero, si no tengo dinero maestro.”
3. Mo.- “A ver señor, ya les indiqué de tiempo atrás sobre el pago del
4. material, así que me va a traer su cuaderno para que escriba un
5. recado a sus papás y manden ¡ya! el dinero”
6. *(Adrián, recoge su cuaderno, pluma y va con el maestro)*
7. Mo.- “Debe estar firmado por sus papás.”
8. *(Adrián, camina hacia su lugar, con la cabeza hacia abajo,*
9. *llevando el cuaderno también para abajo)*
10. Juan Carlos, Fernando y Serapio.- “Déjanos ver tu cuaderno.”
11. *(Adrián, los volteo a ver, no les contesta nada y sostiene fuerte su*
12. *cuaderno).*

En esta situación el maestro tiene como intención que los alumnos le paguen el material de matemáticas y lo solicita con una actitud de amabilidad, línea 1

En la línea 2, Adrián responde al maestro quejándose “pero si no tengo dinero” Este alumno declara en esos momentos su situación personal, pero no logra modificar la intención del maestro porque éste inmediatamente lo sanciona: “A ver señor.... me va a traer su cuaderno para que escriba un recado a sus papás y manden ¡ya! el dinero”. Esta sanción personal adquiere un sentido de advertencia al grupo. La exigencia del pago así como la sanción están fundadas en un aviso anterior, línea 3 “ya les indiqué de tiempo atrás sobre el pago del material.”

Para el maestro el objeto valorado es el pago del material. Para el alumno es su falta de dinero.

El castigo al incumplimiento de la regla, está en la reclamación por escrito a los padres, solicitándoles el dinero: “para que escriba un recado a sus papás y manden ya el dinero.”

La sanción cumple la función de provocarle pena a Adrián, porque camina hacia su lugar con la cabeza hacia abajo (línea 8). La sanción castiga el incumplimiento y el olvido porque el pago había sido ya solicitado a los alumnos.

SITUACION 1.B)

13. Isabel.- “ ¡Chin!. Yo no traje dinero.”
 14. Alma.- “ Yo te presto Isabel.”

Isabel olvidó el dinero pero ella y Alma saben que deben pagar. Sus expresiones confirman un saber ya existente. La exclamación de Isabel expresa disgusto por olvidar el dinero, pero Alma, que sí trae dinero, le prestará. En esta interacción el préstamo de una niña a otra refrenda el valor de la amistad y solidaridad entre dos compañeras. Las dos pueden cumplir con el deber de pagar el material.

SITUACION 1.C)

Las siguientes interacciones discursivas muestran la retórica de los alumnos al defenderse, argumentar y lograr que el maestro confirme la cantidad de dinero a pagar por concepto de exámenes.

15. Mo . “Se acuerdan, ¿verdad? que la cantidad de dinero a entregarme
 16. por concepto de exámenes va a ser de \$ 12.00”.
 17. Juan Carlos y Serapio.- “¡No!, ¡no!. Usted nos dijo que
 18. lo iba a confirmar, que aproximadamente era eso.”
 19. Mo.- “¡No señores!”

20. Gpo.- “Sí, usted nos dijo que después nos confirmaba la cantidad.”
 21. Mo.- “A ver, permítanme un momento.”
 22. *(se sale y consulta con el profesor del otro grupo de 6o. acerca de la*
 23. *cantidad a pagar).*

El objeto valorado por el maestro es el pago, el objeto valorado por los alumnos es el pago justo. Juan Carlos y Serapio son líderes en la inconformidad (línea 17) y su retórica provoca que sus compañeros se unan para lograr que el maestro confirme el precio como había dicho (línea 20): con sus acciones discursivas logran que el maestro salga a consultar a otro profesor (línea 21).

SITUACION 1.D)

A partir de la vivencia reciente, dos alumnos dialogan:

24. Juan Carlos.- “Ah qué, ya nos quiere cobrar más”
 La expresión de Juan Carlos habla de una intención ilegítima del maestro “quiere cobrar más”, no de una equivocación.
 Este sentimiento lo trasmite a Fernando, en quien tiene eco, sobre la acción "injusta" del maestro.
25. Fernando.- “¡No!, qué cobrar más, ¡no hay que dejarnos!”

En la situación 1.C) el maestro aplica la regla y pide a los alumnos que paguen por el material un monto no confirmado. (línea 15,16) Tal aplicación puede afectar la economía de los alumnos quienes tienen una retórica defensiva porque no aceptan que ese sea el pago.

En la línea 16 el maestro afirma ante el grupo que la cantidad a pagar es de \$12.00. En la línea 17 y 18, esta afirmación es negada por Juan Carlos y Serapio, quienes tomando una posición de liderazgo niegan que la cantidad a pagar estuviera confirmada. Las evidencias de la confusión en la aplicación de la regla, provocan argumentos en los alumnos donde expresan su perspectiva de lo bueno y de lo justo. Esta evidencia muestra que no se niegan a colaborar, pero de acuerdo con el pago justo y de acuerdo con el procedimiento escolar. En la línea 19 el maestro afirma

categoricamente que no había quedado en confirmar pero, como podemos ver en la línea 20, todos los alumnos reclaman el procedimiento escolar aún no realizado por el maestro, confirmando el liderazgo de Juan Carlos y Serapio.

La argumentación está fundada en la evidencia, con la que los alumnos exigen el procedimiento como medio para lograr dos objetos valorados por los alumnos: un pago justo y la defensa de su economía. Cuando todo el grupo se enfoca al procedimiento no realizado por el maestro, porque es el medio para lograr lo justo, todo el grupo experimenta la creencia razonable en el procedimiento. Hay una experiencia colectiva del valor.

Este valor se expresa porque, de acuerdo con Frondizi, los valores son entes que no pueden vivir sin apoyarse en objetos reales y aquí el saber del valor de lo justo que poseen los alumnos, se expresa en sus argumentos y en sus acciones con respecto al pago justo.

Por otra parte observamos que, además de esta actitud del valor de lo justo, Juan Carlos y Serapio atribuyen al maestro una intención ilegítima “al querer cobrar más”. ¿Qué representa este sentimiento de desconfianza hacia el maestro como autoridad?, suponemos que representa la distancia entre la autoridad y el subordinado, donde entre maestro y alumno esta de por medio el sentimiento de lo justo por encima de la autoridad.

En la situación I. D), Fernando expresa una actitud de rechazo. La actitud busca lo justo: “no cobrar más” e identifica el procedimiento: “no hay que dejarnos”. Esta acción intencional tiene los siguientes componentes: el impulso, el medio y el fin de la acción, fundada en razones. Llama a la resistencia, por lo que asume una actitud de liderazgo ante el grupo para lograr el pago justo.

SITUACION 1.E)

Entre maestro y alumnos se dan las siguientes interacciones discursivas.

26. Mtro.- “Vamos a ver, muchachos, tenían razón, son de \$ 8.00.”

27. Juan Carlos, Fernando, Pablo, Serapio, Alejandro

28. “Ya ve, ya ve, nosotros teníamos razón.”

Después de confirmar el pago del material, el maestro reconoce ante el grupo que estaba equivocado, que los alumnos tenían la razón. Esta situación en la que queda colocado el maestro ante las evidencias, abre el espacio para que cinco alumnos utilicen la equivocación del maestro para invertir en estos momentos las relaciones de poder y jerarquía entre maestro y alumnos. (línea 27,28), ya que debemos recordar que el maestro empezó pidiendo el pago del material y aplicando sanciones a Adrián. En Juan Carlos y Serapio hay una relación de poder sobre sus compañeros, en la medida en que logran el apoyo de los otros alumnos; unida a una intención atribuida al maestro de “querer cobrar más”: hay un sentimiento de desconfianza hacia el maestro como autoridad (línea 24, 25).

SITUACION 1.F)

Las interacciones 29 y 30, muestran los diálogos de dos niñas ante las recientes aclaraciones del pago del material.

29. Erika .- “Bueno, sea menos, sea más, yo de todas maneras no traigo

30. Miriam.- “Yo, tampoco”.

Sus diálogos muestran indiferencia hacia lo justo o injusto del cobro “Bueno, sea menos, sea más”, se refieren sólo a la falta de dinero “yo de todas maneras no traigo”, “yo, tampoco”, planteando la incapacidad de cumplir con ningún pago.

SITUACION 1. G)

(El maestro pasa lista a los alumnos, nombrando el número 1,2, etc. sin pronunciar su nombre. Los alumnos conforme escuchan el número que ya les fue asignado con anterioridad, dicen presente maestro).

SITUACION 1.H)

Después de las vivencias recientes entre maestro y alumnos se expresa el siguiente discurso entre el maestro y Juan Carlos en torno al pago del material.

31. Mo.- “¿Qué pasó con el pago del material?” (*Le pregunta a Juan Carlos*)
32. Juan Carlos.- “Luego”
33. Mo.- “¿Cuándo?”
34. Juan Carlos.- “Mañana”
35. Mo.- “A ver, tráigame su cuaderno, para que le ponga un recado.”
36. (*Juan Carlos- voltea a ver al maestro*).
37. Mo.- “¡Andele!. Traiga su cuaderno. ¡Ya!”
38. Juan Carlos.- ¿ “Por qué recado?, le digo que mañana le traigo el dinero.”
39. Mo.- “Por si se te olvida, y además, lo quiero firmado”.
40. (*Juan Carlos se levanta de su asiento y lleva el cuaderno al maestro*)

En las intervenciones 31 el maestro exige particularmente a Juan Carlos el pago del material. En la línea 32, el alumno responde al maestro posponiendo el pago, para el día de mañana, iniciándose una persecución discursiva que es de origen asimétrico y termina con el castigo al alumno, líneas 35 y 37.

En la interacción 38 la retórica del alumno expresa reclamo a la sanción. En la línea 39, el maestro justifica la sanción en un posible olvido del alumno.

Es importante destacar que, a nivel individual, Juan Carlos no entiende por qué insiste el maestro en el recado si está argumentando que mañana llevará el dinero, sin embargo, el maestro no valora su palabra, valora el castigo que implica la demanda por escrito a los padres. Si el pago del material no se había precisado, no estaba obligado a entregarlo en esos momentos. A nivel individual queda sometido por el maestro.

4.1.2 Conclusiones

En la retórica y el discurso de los alumnos acerca de la aplicación de la normatividad, expresados en las diferentes situaciones analizadas, identificamos objetos valorados, la posición de los participantes y sus intenciones, actitudes y acciones valorativas hacia la aplicación de la norma: *Los padres de familia, a través de los alumnos, deben colaborar oportunamente con la cuota voluntaria para que se adquiera el material didáctico y el mobiliario necesario.* Al texto de estos discursos le

hacemos las siguientes preguntas: ¿qué saber moral práctico expresaron los alumnos en el proceso de aplicación, interpretación y comprensión de la regla, en las situaciones y evidencia de los acontecimientos? ¿De qué manera participa este saber en la construcción de una ética comunitaria?

Las respuestas a esta problemática las buscaremos en los objetos valorados por los alumnos, en su posición e intenciones expresadas, en sus actitudes y acciones valorativas, haciendo explícita nuestra perspectiva conceptual con la que entendemos los problemas que nos ocupan y dialogando con el discurso y la retórica de los alumnos hacia la regla.

La regla escolar al definirse como deber ser, tiene las características de ser general y abstracta, como hemos afirmado en nuestro marco de referencia. La aplicación de la regla tanto por los alumnos como por el maestro en situaciones escolares matiza y enriquece su contenido social, definiendo en su aplicación lo que es verdadero y justo para cada sector de la comunidad. En su aplicación, la regla también va formando un saber práctico o *phrónesis*. Es decir, como la regla se aplica en circunstancias donde hay evidencia de hechos, surgen procesos valorativos de comprensión e interpretación de los participantes, donde está presente la tensión entre el afirmar y asumir la regla o no. Este proceso de comprensión se expresa en los argumentos, en el discurso y en el diálogo de los participantes y por medio de estos se construyen también significados en torno a la regla, porque sus palabras llevan la intencionalidad de lograr ciertos objetivos. Es entonces a través de estos procesos de interpretación, comprensión y aplicación en las situaciones dadas y ante la evidencia de los hechos que se expresa, un conocimiento de lo verdadero y lo justo en la retórica y el discurso de los alumnos. Gadamer llama a este conocimiento “saber práctico o *phrónesis*” (Gadamer, 1997:384-388) y se refiere al saber construido en las circunstancias, que surge de la argumentación y la evidencia como fuentes de conocimiento y con el que se puede ir integrando un sentido de lo verdadero y lo justo para la comunidad.

Los alumnos al inicio de la situación tienen ya una imagen de lo bueno y de lo justo, anterior a la aplicación de la normatividad y la aplican en las evidencias donde se está argumentando en torno al comportamiento deseable. Como resultado de este

proceso comprensivo y de aplicación, resulta un saber moral distinto de lo bueno o justo, porque “el saber moral que se posee debe comprender, en la situación concreta, qué es lo que esta situación le pide” y de esta aplicación acción, de acuerdo con Gadamer, resulta un saber moral distinto o *phronesis*.

Nosotros hemos analizado en la situaciones I.C el saber moral que expresaron los alumnos hacia la norma con sus actitudes valorativas al exigir un pago justo, colocando este valor por encima de la autoridad; expresándolo en sus argumentos al reclamar el procedimiento escolar y, en sus acciones, al lograr que el maestro salga a consultar a otros maestros, pero ¿cómo participa este saber en la construcción del sentido común de lo justo?

4.1.2.1 Contexto, retórica y evidencia en la construcción de un saber práctico común de lo justo.

Una de las afirmaciones de Frondizi (1999), es que algo pertenece al contexto y no sólo al individuo cuando es compartido por otros miembros del grupo. Tal es el caso de las situaciones I.C y I.D, donde las interacciones en situación de conflicto son el medio que contribuye a que se desarrolle el valor de lo justo en el colectivo. Asimismo, sobre el contexto, Gadamer (1977), se refiere a la retórica y a la evidencia como aspectos que contribuyen a la formación de un sentido que fundamenta lo verdadero y lo justo en una comunidad, en donde el argumento se funda en la evidencia. El sentido que interesa distinguir es aquél que se refiere no sólo a la razón individual, sino aquél que fundamenta los argumentos sobre lo verdadero y lo justo para la comunidad.

Además de que los alumnos asumen la importancia de pagar el material didáctico, tienen ya un concepto de lo justo y lo expresan cuando se les exige un pago que aún no está confirmado por el maestro. Sus argumentos están fundados en la evidencia de un procedimiento necesario, pero que no se ha realizado y sus acciones son intencionales, pues persiguen una finalidad y están basadas en razones. En la situación I.C) el discurso de los alumnos expresa que hay en la escuela un procedimiento: El valor del material didáctico es acordado, no es un acto individualista y todos los maestros cobran el pago establecido. La aplicación de la regla y sus

circunstancias les permiten argumentar en las evidencias el incumplimiento de un procedimiento institucional. Sus argumentos provocan a continuación acciones que logran sus objetivos. Es en este proceso comprensivo de los alumnos, expresado en sus argumentos y en sus acciones intencionales realizadas, donde se funda un saber moral práctico y una experiencia colectiva del valor de lo justo. “Este nuevo saber que aparece en la situación práctica es un saber moral” (Gadamer, 1997:384-388).

La característica de este saber moral práctico es que surge en el contexto y las circunstancias, donde los alumnos supieron distinguir la evidencia de lo que estaba mal, refiriéndose a la ausencia de un procedimiento que forma parte de la tradición escolar y que regula la vida de la comunidad. Este saber moral práctico no se refiere sólo al conocimiento conceptual del valor por los alumnos sino a su vivencia. Tampoco se refiere sólo a la capacidad del alumno de asumir individualmente el valor. La *phronesis* o saber práctico, dice Gadamer (1997), “no es una astucia o una capacidad de adaptarse sino, un saber que mantiene el valor y el sentido de las tradiciones de la vida de la comunidad (Gadamer, 1997:48-54).

4.1.2.2 Saber práctico del valor de lo justo y relaciones de poder en los alumnos

Por otra parte, encontramos en algunos alumnos que tuvieron una posición de liderazgo, que expresan en su discurso y en sus acciones relaciones de poder con el maestro. Estas relaciones de poder sustentadas en el reclamo de unos, apoyadas por el grupo, tiene diferentes matices. Cuando Juan Carlos y Serapio niegan la afirmación del maestro y le recuerdan su consulta no realizada, no se observa en sus argumentos expresados, una intención de poder previo, sin embargo, logran con su retórica expresada en voz alta, provocar que sus compañeros se unan para lograr que el maestro confirme el precio como había dicho y es aquí donde los alumnos ganan poder para impulsar su demanda porque su voz tuvo eco en el resto del grupo, es un poder basado en el apoyo colectivo y en la evidencia. Asimismo, la certeza de que el grupo tiene la misma apreciación de los hechos que los líderes, confirma el poder de las acciones de Juan Carlos y Fernando. Es su voz, sus razones y sus acciones para lograr el pago justo lo que fundamenta su poder.

En nuestro marco conceptual hemos expuesto los criterios que Foucault (2001), propone para regular las tendencias de poder, que pueden estar implícitas en el ejercicio de castigar. Sin embargo aquí, en las situaciones mencionadas, no se trata de la expresión del poder del maestro sobre los alumnos, sino de los alumnos sobre el maestro. Esto nos lleva a afirmar que no hay una subordinación absoluta de los alumnos como lo identifica para otras épocas Foucault (2001), porque hay momentos donde ellos imponen sus razones y fundamentan sus acciones en las evidencias para cambiar la asimetría de las relaciones. Estos hechos son fundamentales para discernir entre el poder y el saber práctico del valor en los alumnos, porque podríamos suponer que actuaron no en base a su perspectiva de lo justo sino a una intención de alterar las relaciones de poder. Sin embargo, el análisis de las interacciones en contexto, de sus argumentos y las situaciones que van creándose, nos permiten afirmar que sí hay un saber práctico del valor de lo justo en los alumnos, porque valoran más lo justo que la autoridad del maestro y sus argumentos están sustentados en el cumplimiento de la normatividad institucional.

4.1.2.3 La experiencia individual del valor y la asunción de la norma por los alumnos.

La situación inicial cuando el maestro aplica la norma y solicita a los alumnos, en el salón de clase, el pago del material didáctico, es el primer hecho relevante relacionado con las actitudes individuales valorativas hacia la normatividad y en el discurso de los alumnos encontramos un conocimiento de la regla y aceptación del valor de colaborar, porque nadie se niega a pagar: cada uno de los alumnos asumen la regla de pagar el material didáctico como puede verse en las situaciones 1.A), 1.B), 1.F), 1.H).

Los alumnos que no cumplieron viven la sanción como Adrián (línea 2, línea 8), o el enojo consigo misma por el olvido, como Isabel (línea 13), que son valoraciones contingentes a las que se refiere González (1990): “es en la condición abierta, no programada ni preestablecida, lo que hace valorarse a sí mismo”. También está presente la representación auto punitiva de la sanción a la que se refiere Foucault (2001) “la eficacia del castigo se basa en la vivencia de la pena”. Tanto las valoraciones contingentes como la representación punitiva de la sanción intervienen en

la confirmación individual del valor de la responsabilidad porque los alumnos tienen la vivencia de la pena.

Estos resultados confirman las afirmaciones de Edwards: “las reglas no generan lo que la gente hace”, pero el análisis más detallado nos permite percatarnos que las reglas provocan en los alumnos valoraciones contingentes, representaciones punitivas como procesos formativos del valor a través de los sentimientos, en las circunstancias cotidianas de la escuela.

Por otra parte encontramos que en una misma situación se viven diferentes valores. A nivel individual tenemos un caso distinto a los antes referidos que es el de Alma (línea 14), quien reconoce la norma, trae dinero y cumple con la regla. También experimenta el valor de la amistad con su compañera, a quien le ofrece prestarle dinero para que cumpla con el pago.

4.1.2.4 La tradición docente en la afirmación del valor de contribuir oportunamente con la cuota

En resumen, en lo que respecta a este caso, el principio y deber que está en juego por parte de la cultura normativa escolar para la socialización de los alumnos es la norma: “Los padres de familia, a través de los alumnos, deben colaborar oportunamente con la cuota voluntaria para que se adquiriera el material didáctico y el mobiliario necesario”. Los alumnos han aceptado esta norma, siempre y cuando se aplique con justicia: esto es, que se confirme previamente el monto de la cuota y que se avise claramente el término en el que se debe cubrir, para que los alumnos puedan gestionar el pago oportunamente por parte de sus padres.

En cuanto a sus valores, los alumnos expresan fundamentalmente valores de justicia, solidaridad con sus compañeros y actitudes de desconfianza ante la autoridad cuando ésta no cumple la normatividad escolar, rebeldía ante el autoritarismo injusto y vigilancia ante la forma de aplicación de la norma. Por otro lado, la norma en sí no es cuestionada, de hecho los alumnos son los que defienden su correcta aplicación, más que el maestro.

La tradición escolar, que en este caso se caracteriza por la norma escrita, los procedimientos instituidos por la escuela para fijar el monto a pagar y la recaudación

de los pagos a través de los maestros, ha logrado que los alumnos asuman el principio de pagar la cuota para el material didáctico. La forma particular en que se afirma la norma, está a cargo del maestro, a quien se le deja la libertad de disciplinar, sancionar, castigar manifestando en esto sus propios valores y estilos, en donde está presente en parte el autoritarismo y el poder. Los recursos que la tradición docente tiene para obligar al comportamiento regular es el castigo ante la falta de cumplimiento de la regla (línea 3,7, 35,37,39), que en algunos alumnos logra construir la representación punitiva. En Adrián le causa pena (línea 8), en Isabel le causa el desagrado por su olvido (línea 13) En Juan Carlos no tiene estos efectos sino sometimiento y rebeldía porque, como afirma Foucault (2001), para que el castigo produzca el efecto en el comportamiento transgresor, es necesario que en el maestro que lo aplica no aparezca el poder o la venganza y en el discurso entre maestro y alumno, en las líneas 35 a 40, el maestro recurre a su poder para castigar al alumno.

Como podemos ver no está la intencionalidad institucional de educar en valores discutidos en la escuela previamente, de convencer a través de la elocuencia, como lo recomienda la teoría pedagógica. Sin embargo esta forma de afirmar la norma es una parte del proceso del cultivo de la norma. La otra parte del proceso está en la asunción de la norma por los alumnos que tiene su relación dialéctica con la afirmación. Podemos constatar en las situaciones analizadas que el maestro, al aplicar la regla, es generador de valoraciones, de saber moral práctico en los alumnos porque provocó que el grupo recurriera al valor de lo justo. A nivel individual provocó en algunos alumnos valoraciones de amistad, actitudes de responsabilidad y cumplimiento, sin que el maestro se hubiera propuesto provocarlas. El maestro es generador de valoraciones a partir de la aplicación de las reglas.

En la construcción de una ética comunitaria distinguimos en la aplicación de la norma en situación, un cultivo del valor de lo justo en los alumnos y de otros valores, en medio también de aclaraciones, procedimientos reclamados, coalición de los alumnos, que nos están señalando que el cultivo de la norma y los valores no se da sólo por la elocuencia del maestro sino en medio de contradicciones, valoraciones y construcciones de la normatividad escolar y a través de un saber del valor que portan

los alumnos, que se va transformando en su aplicación y con el que contribuyen a la construcción de una ética con sentido comunitario.

4.2 Caso II. La cooperativa en la escuela

4.2.1 Análisis empírico

La cooperativa en la escuela primaria tiene un sentido particularmente comunitario porque su intención social está en tratar de que todos los alumnos se sientan integrantes de ésta, al participar comprando los dulces y cosas que la tienda vende, obteniendo ganancias de las ventas, que se distribuyen después entre todos los que participan en cooperativa escolar tiene tradición en la escuela primaria y los valores que desea formar en los alumnos son la participación, el sentido de pertenencia, la responsabilidad y solidaridad, la inversión y la ganancia.

La función de la cooperativa se basa en una regla no escrita, pero que se infiere del discurso de los alumnos y del maestro: *En el interior de la escuela los alumnos sólo pueden comprar artículos que se vendan en la cooperativa escolar.* Esta regla, como otras reglas de la escuela, implican la existencia de un contrato escolar tácito que los alumnos deben cumplir en beneficio de toda la comunidad y como parte de este convenio está el derecho del maestro de castigar a los alumnos que transgreden dichas reglas, porque el alumno que no las cumple rompe el pacto social confrontándose con la comunidad. Sin embargo, por las situaciones que suceden en el salón de clase, se infiere que este contrato tácito, donde los alumnos deben cumplir la regla y el maestro debe exigir su cumplimiento y sancionar, ya no es aceptado sino es cuestionado por los alumnos.

A continuación vamos a exponer las situaciones que se suceden en el salón de clase, donde los alumnos, en su discurso ante todos sus compañeros, expresan actitudes críticas, argumentos y valores ante las acciones del maestro que están relacionadas con esta regla de comprar sólo en la cooperativa. También hay otras situaciones donde los alumnos expresan en sus diálogos y argumentos las formas en que individualmente comprenden la regla y cómo la explican a sus compañeros.

SITUACION 1)

1. Yaquelin y Flor.- “Le hablan, maestro”
2. Mo.- “¡Adelante!”
3. Sr: “Aquí tiene su jugo” (*mientras que Juan Carlos y Serapio*
4. *voltean a ver al maestro*)
5. Mo.- “¿cuánto es?”
6. (El señor le dice que \$3.00)
7. Mo.- “A la hora del recreo le pago o ¿tiene cambio de uno de a
8. \$50.00”?
9. Sr: “Es que, ya no voy a venir a la hora del recreo, mejor me
10. llevo el billete y enseguida le traigo su cambio”
11. Mo.- “Bueno, está bien, pero no se le vaya a olvidar”
12. Sr: “En seguida se lo traigo”
13. Aarón.- ¿“No que no compremos afuera, sino nada más cosas que
14. se vendan en la cooperativa”?
15. Pablo.- “Cual, si el maestro, siempre encarga su jugo o su torta y
16. además come con la conserje”
17. (*El señor se retira*)
18. Mo.- “¡Silencio señores!. Tienen trabajo”

El maestro ha comprado un jugo fuera de la escuela y se lo llevan al salón de clase. Aquí se ve un cambio de roles, ya que el maestro es el que viola la norma y los alumnos lo cuestionan, porque este hecho es criticado por Aarón quién lo comenta con Pablo. “No que no...”, y Pablo contesta señalando que es una acción reiterativa del maestro “...el maestro siempre encarga su jugo o su torta” porque esperan que la regla establecida por la Dirección a todos los alumnos “que no compremos afuera sino nada más cosas que se vendan en la cooperativa” (línea 13 y 14), sea cumplida también por el maestro, a quién consideran un integrante más de la comunidad escolar y, por lo tanto, sujeto a sus normas. Esta crítica cuestiona el derecho que la autoridad se otorga de darse un estatus privilegiado diferente de los alumnos. Así la crítica de Aaron

expresa la exigencia de que la regla sea cumplida con imparcialidad tanto por los alumnos como por el maestro: Hay una valoración negativa de los alumnos hacia la acción realizada por el maestro porque sienten que viola la regla.

El maestro calla a los alumnos “silencio señores” y recurre al trabajo como acción que pretende que substituya la inconformidad “tienen trabajo” (línea 18)

SITUACION 2.)

(Un alumno toca a la puerta)

19. Serapio.- “Le hablan, maestro”
 20. Mo.- “¡Adelante!” (*Bebe un poco del jugo*)
 21. Ao.- “maestro, que dice la directora que si por favor puede bajar a sus
 22. alumnos que fueron sorprendidos comprando allá afuera”
 23. Mo.- “Sí, dile que ahorita los mando”
 24. Ao.-: “Sí maestro, gracias, con permiso”

La regla establecida por la Dirección no fue cumplida por alumnos del salón, por lo que la directora realiza un conjunto de acciones sancionadoras que inicia al llamarlos a la Dirección. El alumno que transmite el mensaje de la Dirección al maestro, reproduce el sentido con que la autoridad califica el comportamiento de los alumnos: “alumnos que fueron sorprendidos comprando allá afuera” (línea 22), que en esta forma de expresión puede entenderse como descubrir a los alumnos transgresores de la regla.

La solicitud de la Dirección es de autoridad a autoridad, donde el maestro, como responsable de los alumnos, hace que ellos bajen: “que si por favor puede bajar a sus alumnos”. La respuesta del maestro confirma acuerdos, formas tradicionales en la escuela “sí...ahorita los mando” (línea 23), para hacer que los alumnos cumplan las reglas.

El alumno que fue enviado de la Dirección con el mensaje, ejemplifica con su actitud el protocolo que sigue un buen alumno mensajero de la autoridad, que reconoce al maestro en su jerarquía: “sí maestro, gracias, con permiso”. Esta actitud contrasta con el discurso entre Alejandro y Juan Carlos, como vemos a continuación.

SITUACION 3)

25. Alejandro.- “¡Híjoles! ¡ya nos cacharon!”
 26. Juan Carlos: “¿ya nos cacharon?, pero ¿por qué? en tal caso también el
 27. maestro baja con nosotros, porque también él compra afuera,
 28. los jugos y las tortas que le trae el señor”

Las palabras de Alejandro confirman el sentimiento que la Dirección desea provocar: sentirse descubierto en algo reprobable “híjoles ya nos cacharon” (línea 25). Sin embargo, Juan Carlos no se siente transgresor y responde poniendo en duda el sentimiento de Alejandro “¿ya nos cacharon? pero ¿ por qué?” (línea 26) Para Juan Carlos si el maestro no pone el ejemplo cumpliendo con no comprar fuera de la escuela, comete una falta y también debe ser sancionado “en tal caso también el maestro baja con nosotros, porque él también compra afuera jugos y tortas”

Para este alumno las reglas son para ser cumplidas por todos los integrantes de la comunidad sin excepción de las autoridades: O todos, alumnos y maestros, cumplen la regla o nadie comete faltas. La retórica de este alumno expresa el valor de la imparcialidad en la aplicación de las sanciones y este valor va acompañado del reto a la jerarquía y a los derechos de excepción que la autoridad se otorga.

SITUACIÓN 4)

29. Mo.- “A ver muchachos, ¿quién ha estado comprando allá afuera?”
 30. Aarón.- “ Fernando y Juan Carlos”
 31. Juan Carlos.- “Si tú también compras, nada más que lo encargas con alguien”
 32. Fernando.- “Sí es cierto”

La voz retórica del maestro como autoridad apela a la individualidad de los alumnos respecto al incumplimiento de la regla ¿quién ha estado comprando allá afuera? (línea 29)

Los alumnos experimentan y expresan su sensación de ser transgresores, culpándose unos a otros (30, 31 y 32). Ahora, si se sienten transgresores es porque reconocen que deben comprar en la cooperativa de la escuela, luego tienen el

conocimiento del comportamiento deseable y experimentan su falta de cumplimiento, es decir, tienen la experiencia de la vigencia de los valores al aplicarse la sanción.

SITUACION 5)

33. Aarón.- “Ah, pero en ese caso, no nada más yo, todos también han
34. comprado”
35. Pablo.- “Ah, pero también las mujeres han comprado”
36. Carmen.- “No es cierto, yo no”
37. Alejandro.- “Pero Erika, Miriam, Maribel y Julieta sí”

Aarón generaliza el incumplimiento de la regla “todos también han comprado” (33,34) Esta afirmación de todos es precisada por Pablo quién incluye a las mujeres (línea 35). La generalización de la falta atribuida también a las mujeres reta la respuesta de Carmen quien restituye su posición de respeto a la regla “no es cierto, yo no” (línea 36). Alejandro nombra a las cuatro mujeres que han comprado dulces fuera de la escuela.

SITUACION 6)

38. Mo.- “Bueno, pues todos los muchachos y Erika, Miriam, Maribel,
Julieta
39. bajen a la Dirección”.
40. Erika.- “¡ay maestro!”
41. Mo.- “Lo siento mucho, se les dieron indicaciones desde el principio
de
42. año, que no compraran afuera de la escuela”

El maestro ordena que todos los muchachos y las cuatro alumnas bajen a la Dirección porque no cumplieron. Esta expectativa del maestro de que los alumnos cumplan con la regla se funda por una parte en la orden de la autoridad “se les dieron indicaciones” y por la otra, en la memoria de los alumnos “desde el principio del año”

(línea 41, 42). La orden expresada por la autoridad y la memoria o el recuerdo de los alumnos son para el maestro los recursos para formar el valor de comprar en la cooperativa.

Los hechos muestran que los niños y algunas niñas conocen la regla, pero no la cumplen regularmente. Sin embargo hay otras alumnas que sí, tal es el caso de Carmen quien sí cumplió con el principio de comprar sólo en la cooperativa.

SITUACION 7)

43. Juan Carlos.- “En ese caso, también venga usted con nosotros, porque
44. también compra afuera al señor de los jugos y las tortas”
45. Mo.- “Dijeron alumnos, no maestros”
46. Fernando.- “Pero usted, también compra afuera”
47. Mo.- “Ya silencio, bajen en orden a la Dirección

Juan Carlos y Fernando son los alumnos que sostienen en voz alta una argumentación razonada hacia la aplicación “justa” de la regla, que lleva consigo la crítica a la autoridad sin reconocer la jerarquía y la expresan ante el maestro y ante los demás alumnos (línea 43, 44, 46) “también vengaporque también compra afuera”. Ante esta argumentación crítica el maestro recurre a restituir su status de autoridad “dijeron alumnos, no maestros” (línea 45), a silenciar la voz de Juan Carlos y Fernando y a enviarlos a la Dirección (línea 47). Con estas acciones discursivas quedo delimitada su posición de autoridad respecto de sus alumnos, porque los alumnos son los que bajan a la Dirección.

48. (Todos los alumnos, Erika, Miriam, Maribel y Julieta-bajan a la
49. dirección. Carmen y Flor se ponen a escribir).

SITUACION 8)

50. . Nayely.- “¿Oye, a poco no puede uno comprar allá afuera?
51. (*Nayelli le pregunta a Alma*)
52. Alma.- “Bueno, si estás adentro de la escuela, no puedes comprar
a una

cooperativa, el valor en ella es el beneficio y se apoya en el medio de comprar en la escuela. También en su razonamiento interviene la sanción cuando se transgrede la norma, lo que se menciona en sus explicaciones. Yaquelín y Flor experimentan tales valores en estas circunstancias.

SITUACION 10)

60. Isabel.- “Sí es cierto, dijo la directora que quien comprara allá
61. afuera se iba a quedar sin su dinero de la cooperativa”
62. Alma .- “Yo, por eso si se me antojan las papas, mejor me espero
a la salida o
63. llego antes de entrar para comprarlas”

Isabel y Alma no asumen una posición similar sobre el valor de cooperar porque mientras que Isabel explica que quien compre afuera se queda sin el beneficio de la cooperativa (el valor de la cooperativa es comprendido desde el lugar de la compra y por el castigo, al perder el beneficio de la cooperativa), “...quien comprara allá afuera se iba a quedar sin su dinero...” (línea 60, 61), Alma expresa evasión de la regla y la estrategia para comprar su objeto valorado “si se me antojan las papasme espero a la salida o llego antes de entrar para comprarlas” (línea 62, 63).

En las situaciones 2.h) 2.i) y 2.j) vemos cómo el objeto valorado por la escuela: la cooperativa, es comprendido por Alma, Yaquelín, Flor e Isabel, por la convicción de obedecer la regla, sustentada en el beneficio y el castigo.

SITUACION 11)

64. Juan Carlos.- “Le hablan en la Dirección” (*Juan Carlos- entra al salón, se sienta y
65. dice al maestro).*
66. (*El maestro- voltea a ver a Juan Carlos).*
67. Serapio: “Sí maestro, ahora le toca a usted, que también lo regañen”

68. Mo: “Ya, silencio, continúen con su trabajo”

En esta situación Juan Carlos y Serapio retan al maestro en voz alta y ante los demás alumnos, afirmando “le hablan en la Dirección”. Su argumento está sustentado en el valor de la imparcialidad, el castigo debe ser tanto para alumnos como para el maestro “Sí maestro, ahora le toca a usted que también lo regañen” (línea 67) y junto al valor de la imparcialidad está el reto a la jerarquía del maestro. El maestro contesta esta amenaza recurriendo nuevamente a silenciarlos, substituyendo la voz de reto de los alumnos, por la acción de trabajar y confirmando su autoridad (línea 68)

SITUACIÓN 12)

69. Alma: “Oye, ¿ que pasó?” (le pregunta a Erika)
70. Erika: “Nada, que si nos vuelven a sorprender comprando afuera, ya no nos
71. van a dar el dinero de la cooperativa”
72. Nayelli: “Pues, ya no compren allá afuera”
73. (Todos los alumnos y alumnas que bajaron a la Dirección
regresan
74. y se sientan en su lugar)
- (El maestro se sienta en la silla de su escritorio).

El discurso entre Erika y Nayelli muestra cómo interpretan los sentidos de la norma planteada por la Dirección de la escuela respecto del valor de la cooperativa: provocar la sensación en el alumno de ser descubiertos en una transgresión, reiterar el valor de la cooperación por el lugar donde se debe comprar “si nos vuelven a sorprender comprando allá afuera” y por la sanción “ya no nos van a dar el dinero...” (línea 70, 71). Nayelli expresa la comprensión de los hechos en torno a la cooperativa de la escuela por el lugar: “ pues ya no compren allá afuera” (línea 72)

4.2.2 Conclusiones

Después de analizar el discurso, los argumentos y los diálogos de los alumnos en las diferentes situaciones que se sucedieron en el salón de clase, identificamos sus actitudes valorativas y la posición crítica que algunos alumnos expresan hacia la aplicación de la regla por el maestro, lo que nos permite afirmar que ya no aceptan el contrato escolar tácito en el que sólo los alumnos deben cumplir con la regla y los maestros sólo deben exigirla y sancionar.

También hemos identificado en el análisis del discurso del maestro, que los valores que elige para enseñar la cooperación es la ganancia y la pérdida, pero el recurso de la elocuencia para construir la importancia de la cooperativa para la comunidad escolar, está ausente, en su lugar es la orden, la sanción, la pena, los medios en los que se apoya la tradición docente para hacer que los alumnos cumplan con la regla.

Analizamos las interacciones de algunas alumnas en las situaciones donde responden a preguntas de sus compañeras y explican el criterio que subyace a la regla.

A partir de este texto discursivo, podemos entender la forma en que los alumnos comprenden la importancia comunitaria de participar en la cooperativa de la escuela, así como su participación en la construcción de una ética comunitaria, a partir de su discurso, sus acciones intencionales, sus razones y argumentos. Asimismo podemos conocer los efectos de la tradición docente en la formación del sentido social de cooperar a través de los medios que aplica. Las preguntas que hacemos al texto discursivo, son las siguientes: ¿Qué relación tiene el discurso de los alumnos, sus actitudes valorativas, su retórica, expresados en las evidencias donde se está aplicando la regla por la tradición docente, con la construcción de un saber moral práctico comunitario? ¿de qué manera participan los argumentos de los alumnos en la construcción de una ética comunitaria? ¿qué procesos de comprensión están presentes en la experiencia individual del valor y la asunción de la norma por los alumnos? ¿qué valores, deberes y hábitos elige la tradición docente como parte de la cultura normativa de la escuela, para la socialización de comportamientos deseables?

Hemos explicitado en el marco conceptual la perspectiva que tenemos de estos aspectos. Ahora lo que nos proponemos es aplicar las nociones expuestas e ir

profundizando la comprensión de las preguntas que hacemos, ponderando, confirmando o cuestionando nuestra precomprensión.

4.2.2.1 Contexto retórica y evidencia en la construcción de un saber práctico común de lo justo

¿Qué saber moral práctico común se construyó en las circunstancias analizadas, cuando se aplica la regla “todos los alumnos deben comprar en la cooperativa de la escuela?”

Encontramos en la retórica de algunos alumnos, que portan una perspectiva de justicia distributiva que orienta la forma en que entienden la regla de cooperar. Respecto a esta noción, Aristóteles afirma que “ La justicia es la cualidad del que sabe distribuir entre él y el otro, no de modo que le toque a él más y a su prójimo menos si la cosa es deseable, sino a cada uno lo proporcionalmente igual y lo mismo cuando distribuye” (Aristoteles,1954: 341).

Los niños externalan en su retórica el valor de la justicia distributiva, de imparcialidad en el cumplimiento de la regla y en la administración de los castigos: tanto maestros como alumnos deben cumplir la regla. Tal es el caso de la situación 2.A), líneas 13 a 16), donde Aarón y Pablo esperan que la regla establecida por la Dirección para los alumnos sea cumplida también por el maestro. O alumnos y maestro cumplen la regla o no se toman en cuenta las faltas de nadie.

Asimismo los alumnos afirman en sus argumentaciones que tampoco el maestro cumple la regla y debe ser sancionado, expresando el valor de la imparcialidad en la sanción. Esto lo vemos en la situación 2.C), líneas 26 a 28, 2.G) líneas 43,46; 2.K, líneas 64 a 67. Es el valor de la justicia distributiva que se refiere a la imparcialidad en la aplicación de la sanción, el que orienta la actitud de estos alumnos. En esta situación la evidencia como fuente de conocimiento nuevo muestra cómo ven los niños a la autoridad: Una autoridad que sanciona pero no pone el ejemplo del comportamiento social que exige.

El nuevo saber moral práctico que surge en las evidencias anteriores, en la argumentación de los alumnos y en el valor de justicia distributiva que portan, está relacionado con la aceptación social de la regla de cooperar, porque para que los

alumnos asuman el deber de comprar en la cooperativa, la autoridad también debe cumplir con la regla. El valor de la justicia distributiva que portan viene a cuestionar lo que está constituido en regla, que en este caso es el contrato escolar, en el que los alumnos deben cumplir y la autoridad deber hacer que se cumpla la regla o de lo contrario sancionar.

La importancia de identificar mediante el análisis discursivo las formas en que integrantes de la comunidad comprenden la regla en su aplicación, está en que los principios generales y abstractos a los que se refiere la regla se van enriqueciendo de sentido social, porque los participantes aportan una perspectiva distinta para comprenderla y para ser aceptada por los integrantes de la colectividad. Pero este enriquecimiento de sentido social tiene que abrirse al diálogo entre maestros y alumnos, lo cual no se observa en la respuesta que da el maestro a los alumnos. Gadamer (1997), afirma al respecto que lo que es verdadero y justo para la comunidad se construye por medio de la evidencia y la argumentación, en la medida que contribuya a un sentido de lo justo para todos y que la comunidad reconozca los derechos y obligaciones de todos sus miembros. Nosotros agregamos a esta afirmación que el sentido social identificado en la aplicación de la regla, tiene que abrirse a un diálogo entre tradición docente y alumnos.

Apreciando los valores que expresan los alumnos de imparcialidad y de justicia distributiva en la aplicación y sanción de reglas, desde la noción de cultura normativa que hemos expuesto, señalábamos que dentro de la sociedad hay “esquemas de comportamiento no comunes sino propios de ciertas categorías de personas según diferencia de sexo y edad”, nosotros afirmamos que los valores de referencia pertenecen al mundo de los adolescentes, de los jóvenes, porque más allá de la escuela hemos escuchado como padres de familia los mismos argumentos en nuestros hijos, cuando nos exigen que también cumplamos la regla que les estamos exigiendo. De acuerdo con esto, los valores de imparcialidad y justicia distributiva que exigen los alumnos trasciende a la escuela misma y los colocan críticamente en el centro de la sociedad ,expresando aquello que no comparten con la autoridad.

El saber práctico común de lo justo es una noción que contrasta y enriquece a la tradición educativa a la que se refiere Durkheim (1999), cuando afirma que “definida la normatividad de comportamientos valiosos para la convivencia social, la función educativa de la regla está en la regularidad de comportamientos”. Ahora podemos afirmar que la función educativa de la regla no concluye en la regularidad de comportamientos deseables exigidos al alumno, porque hay que entrar también en el terreno de cómo los están comprendiendo ellos y que están proponiendo.

4.2.2.2 Saber práctico de lo justo y las relaciones de poder

Encontramos que cuando los alumnos expresan en las evidencias una comprensión distinta de la regla, que puede llegar a participar en la construcción de un saber comunitario en la aplicación equitativa de la regla, los alumnos cuestionan también las relaciones de poder y de jerarquía que están presentes entre maestros y ellos. En las situaciones que hemos mencionado, los alumnos no modifican la actitud que tiene el maestro en la aplicación de la regla, pero expresan reiteradamente su crítica al mismo. Con razones y argumentos revelan lo que no aceptan de la tradición normativa de aplicar una regla a los alumnos y otra a los maestros.

Inferimos de la retórica de los alumnos sobre la imparcialidad en la aplicación de la regla, que si la autoridad no cumple con la regla, entonces tampoco los alumnos tienen por qué cumplirla.

4.2.2.3 La experiencia individual del valor y la asunción de la norma por los alumnos

a) Acciones intencionales individuales en las niñas ante la cooperativa escolar.

Hay niñas que asumen el deber de comprar en la cooperativa, y lo expresan en sus acciones y en sus argumentos, como podemos ver en las situaciones 2.E), 2.H) 2.I) y 2.J), independientemente de que el maestro lo haga o no. Poseen ya el valor de comprar en la cooperativa. Las acciones intencionales de estas alumnas están sustentadas en la creencia en el deber ser y en el beneficio obtenido por comprar en la cooperativa. Estas creencias orientan su acción, por lo que hay dos momentos donde se expresa lo que creen. El primero está en el respeto a la regla (líneas 36, 52, 56, 58 y 60), y el segundo momento está en la acción de no comprar fuera de la cooperativa

para recibir su beneficio (línea 58, 60). Estas creencias fundan su comportamiento. Pero ¿de qué manera comprenden el sentido comunitario de cooperar?

En el caso de Flor e Isabel, su retórica expresa que, en la convicción de cumplir con la regla, está presente el temor a la sanción mencionada por la directora (líneas 58, 60), advertencia que cumple en Alma su función educativa, al provocar la idea de desagrado, de pena, a la que se refiere Foucault (2001), cuando habla de las cualidades que han de tener las sanciones para que tengan una función educativa ante el incumplimiento de la regla, por lo que suponemos que su acción intencional está más centrada en evitar la sanción y no en la función social de la cooperativa. (línea 62 y 63).

¿Qué consecuencias tienen para el sentido comunitario de la cooperativa las acciones intencionales expresadas por las alumnas de la situación 2.E), 2.H), 2.I) y 2.J)

En las acciones intencionales de estas alumnas tenemos un ejemplo del dilema que se presenta en la educación ética, cuando las alumnas expresan a nivel individual la convicción de cumplir con la regla y la cumplen, pero la acción está basada en el imperativo del deber ser, en el miedo al castigo y en el beneficio individual. Al cumplir con la regla, estas alumnas contribuyen individualmente a que se realicen los objetivos de la cooperativa; sin embargo, en las alumnas no está presente el sentido comunitario de la regla.

b) Alumnas que participan en la confirmación de un saber cooperar

Otro aspecto que identificamos en la afirmación de un sentido comunitario de cooperar, está en los diálogos 52, 55 y 56, donde Alma y Yaquelin, participan con sus argumentos para que sus compañeras comprendan la regla, desde la forma en que la tradición escolar se las está enseñando. La convicción de la regla en Yaquelin la lleva a tratar de evitar con sus argumentos la acción transgresora de Maribel. Estos hechos nos permiten afirmar que existen diálogos entre las alumnas, que contribuyen a la formación de un saber moral comunitario, sin que esté presente la elocuencia del maestro. Hay reciprocidad constructiva del valor de cooperar entre las alumnas a través de sus diálogos.

De acuerdo con nuestras interpretaciones anteriores, afirmamos que en la aplicación de la regla, el saber moral práctico que se expresó en las actitudes valorativas y argumentos de los alumnos hacia el ejercicio de la normatividad, contribuye a un saber ético comunitario de los alumnos hacia la normatividad, saber social que puede llegar a formar parte de un diálogo en la conducción de la comunidad, si así lo acepta la tradición escolar.

4.2.2.4 La tradición docente en la afirmación del valor de cooperar

¿Cómo está afirmando la tradición docente el valor de la cooperativa en los alumnos?

La tradición docente no logra convencer a los alumnos de la importancia social de cooperar Durkheim (1991), afirma que lo importante es el estado interior, la idea sugerida por el maestro respecto a la representación clara de la regla. Sin embargo, encontramos en el discurso de maestro y Dirección que no construyen significados de la importancia social de cooperar. La situación como afirma Gadamer (1997), tiene una función determinante para que el maestro haga valer su opinión, porque la situación es el lugar donde puede hacer el esbozo, el perfil de las cosas que tienen relación con la conciencia moral. No obstante, la tradición docente recurre a la prohibición, a la orden, como medios para afirmar el comportamiento social. No está presente la elocuencia.

La sanción es un medio para afirmar el comportamiento social. La Dirección recurre a dos tipos de sanciones presentes en la situación 2.B): El primer tipo es la calificación de transgresores de la orden. El segundo tipo de sanción es la intimidación, al ser llamados ante la autoridad. Entonces, encontramos que en la tradición docente están presentes las formas disciplinarias que Foucault llama de 'idealidad suficiente' porque predomina la representación punitiva, basada en lo que ha sido afectado por el transgresor.

Encontramos en el análisis del discurso de algunas alumnas que la orden de la autoridad, la prohibición y la sanción, sí construye una forma de asumir el deber de cumplir la regla. Esto se observa en las situaciones 2.E, 2.H), 2.I) 2.J), donde las alumnas expresan cómo comprenden el valor de la cooperativa: por el lugar desde

donde se debe comprar, por la prohibición de comprar fuera de la escuela y por el castigo, al no recibir el beneficio de la cooperativa. En Alma el cumplimiento de la regla está más centrado en evitar la sanción, como lo menciona en su discurso.

Podemos constatar en la situación 1) que el maestro es generador, da origen a valoraciones en los alumnos, aunque no se lo propusiera. No está la intencionalidad institucional de educar en valores, de dar significado a la función social de la cooperativa a través de la elocuencia, sin embargo, esta forma de afirmar la norma por la tradición, es una parte del proceso del cultivo de la norma. La otra parte del proceso en el cultivo de la norma está en la participación de los alumnos con sus argumentos y acciones, en las situaciones donde se está aplicando la norma y las sanciones, porque como ya hemos expuesto, no todos los alumnos asumen la regla de acuerdo con la forma en que la tradición docente está afirmando el valor de la cooperativa.

Son dos grupos de alumnos con actitudes valorativas distintas hacia la regla, quienes plantean un dilema educativo a la forma en que la tradición está afirmando la normatividad, al que ya nos hemos referido anteriormente. En los alumnos, son los valores de justicia distributiva e imparcialidad en la aplicación de reglas y sanciones lo que caracteriza y condiciona la asunción de la regla. Los argumentos críticos de los alumnos no son tomados en cuenta por la tradición docente, pero los alumnos participan con sus argumentos, sus críticas y sus acciones valorativas intencionales, en la ética de la comunidad escolar.

Por otra parte, las alumnas tienen la convicción de cumplir con la regla y la cumplen, pero la acción está basada en el imperativo del deber ser, en el miedo al castigo y en el beneficio individual. Esta actitud de las alumnas de cumplir con la regla está relacionada con el estilo tradicional de los docentes de afirmar la regla: la descalificación de los alumnos, la intimidación, la prohibición y el castigo.

4.3 Caso III. El patio escolar

4.3.1 Análisis empírico

En la escuela hay niños de diferentes edades. Están los niños pequeños que cursan los primeros años de primaria y los mayores que cursan el 5° y 6° año. Los alumnos tienen clases en sus respectivos salones, pero a la hora de recreo todos se reúnen en un solo espacio que es el patio escolar. Los maestros han definido, a nivel verbal, una regla para la hora del recreo que establece: *Los niños mayores no pueden jugar football en el patio de la escuela durante el recreo, porque pueden causar un accidente a los niños de 1° y 2° año.*

La regla así establecida es difícil de cumplir por los alumnos, quienes, después de permanecer sentados en el salón de clase durante horas, desean realizar los juegos que se prohíben.

Como hemos expuesto en nuestra perspectiva conceptual, el objetivo educativo de la regla está en ayudarle al alumno a formar su carácter a través de la regularidad del comportamiento social valioso Durkheim (1991), que en este caso es saber compartir el patio escolar a la hora de recreo, sin poner en riesgo la seguridad de los más vulnerables. Sin embargo, como afirma Edwards (1997), “las reglas permiten o prohíben ciertas acciones, pero no guían la totalidad de los movimientos, no generan lo que la gente hace”. Tomando como punto de partida estas afirmaciones, a continuación vamos a exponer un conjunto de situaciones que suceden en el patio escolar a la hora del recreo, donde los alumnos expresan en su retórica actitudes valorativas, creencias, argumentos y críticas, ante el ejercicio de la regla y las sanciones puestas en práctica por los maestros.

De acuerdo con nuestra propuesta metodológica, la retórica, el discurso expresados por los alumnos cuando se aplica la norma en diferentes situaciones, constituyen el texto que vamos a analizar a partir de nuestra perspectiva conceptual.

SITUACION 1.)

Los alumnos se encuentran en el patio durante el recreo.

1. *(Fernando muestra a Juan Carlos que trae una pelota)*
2. Serapio.- “Pues, hay que inflarla”
3. Juan Carlos.- “¡Claro! Al fin que sí podemos jugar, porque no hay maestros que
4. *estén vigilando el patio”*
5. Serapio.- “Yo la inflo”

La situación de la que partimos es el recreo, junto a la circunstancia de que los maestros no estarán en el patio como otras veces, porque tendrán que asistir a una junta. Esta circunstancia considerada por los niños fue determinante para que planearan realizar su juego favorito. Así, Fernando muestra a Juan Carlos que trae el objeto lúdico: una pelota. Este hecho es acogido por Serapio: “pues hay que inflarla” (línea 3), “Yo la inflo” (línea 5). La conversación de estos niños expresan que su objeto valorado es el juego de pelota y solamente contemplan la forma de evadir la regla no escrita establecida por los maestros, de no jugar football porque pueden causar accidentes a sus compañeros. La decisión de jugar o no depende del control de la autoridad sobre ellos y no de la comprensión de alguna regla, razonamiento expresado por Juan Carlos: “¡Claro! al fin que sí podemos jugar, porque no hay maestros que estén vigilando el patio”.

Esta forma de evadir la regla parece ser provocada por la actitud misma de los maestros en cuanto se convierten en vigilantes a la hora del recreo: “no hay maestros que estén vigilando el patio”. Tal forma de tratar de actuar no es sólo de Juan Carlos, sino también de Serapio y Fernando.

SITUACION 2)

6. Alejandro.- “Oye, ¿a poco sí vamos a jugar? Qué tal si nos cachan”
7. Juan Carlos.- “Pues, si nos cachan, ya ni modo, la desinflamos y ya.

La pregunta de Alejandro y la respuesta de Juan Carlos, expresan dos actitudes valorativas distintas ante la regla. En la primera parte de su pregunta Alejandro expresa duda ante la acción transgresora de Juan Carlos: “Oye, ¿a poco sí vamos a jugar?” (línea 6), lo cual puede entenderse como que en su proceso valorativo, la duda abre un momento de reflexión con la que Alejandro intenta convencer a Juan Carlos sobre los inconvenientes de su decisión.

La segunda parte de su interrogación se refiere a las consecuencias de ser sorprendidos “que tal si nos cachan”. Esta interrogación expresa la proyección de una posible situación relacionada con la sanción que recibiría al ser descubierto y que lo detiene.

En la respuesta de Juan Carlos no hay duda ni preocupación por las consecuencias “Pues, si nos cachan, ya ni modo”. Las consecuencias de la transgresión las ve concluidas con una acción inmediata hacia el objeto lúdico “ la desinflamos y ya” (línea 7) Es decir, la regla se puede violar cuando no se es visto por la autoridad y se puede dejar de violarla cuando se es sorprendido. Este comportamiento de Juan Carlos nos permite afirmar que si el objetivo de la regla es ayudarle al alumno a formar la regularidad del comportamiento social deseable, la vigilancia por los maestros a la hora del recreo, no han logrado formar en este alumno la responsabilidad de cuidar a los niños pequeños.

SITUACION 3)

- | | |
|----------------|---|
| 8. Juan Carlos | “Pero bueno, ya vamos a llamarles a los demás” |
| 9. Pablo.- | “¿Van a jugar?” (<i>pasa corriendo y ve que Serapio está inflando una pelota</i>) |
| 10. | |
| 11. Fernando.- | “Sí, háblales a todos para que hagamos nuestros equipos” |
| 12. Pablo.- | “¿Pero si me dicen los de 6° B y C que quieren entrar?” |
| 13. Fernando | “Pues les dices que con ellos la revancha” |
| 14. Pablo | “Bueno” |

Como organizador del juego de football, Juan Carlos convoca a actuar a otros de la misma manera. “Pero bueno, ya vamos a llamarles a los demás” (línea 8), mientras que Fernando confirma esta convocatoria con su acción discursiva: “Sí, háblales a todos para que hagamos nuestros equipos”

De acuerdo con Villoro (1998), los motivos o necesidades dan lugar tanto a la elección del objeto como a la acción. El deseo puede centrarse más en los resultados del alivio de lo inmediato, que en el objeto valorado y en la acción. En las acciones discursivas de Juan Carlos, su deseo de jugar football se centra más en el alivio de lo inmediato que en el objeto valorado por la regla, que es la responsabilidad hacia los niños pequeños. El alivio de lo inmediato impide ponderar sus acciones y sus consecuencias.

Pero ¿que hace que Alejandro sí pondere sus acciones y sus consecuencias?. Villoro afirma que no todas las intenciones se traducen en actos porque pueden entrar en conflicto con otras intenciones. Nosotros observamos que en el discurso de Alejandro hay conflicto, hay una duda "¿oye, a poco sí vamos a jugar?" Esto plantea un problema de decisión: la duda que abre el momento de preguntarse sobre la pertinencia de la acción de jugar football.

Su duda no está fundada en el comportamiento social deseable que es evitar el riesgo de dañar a los pequeños: Actua por pura obediencia a la regla. No sigue el deber por voluntad, sino en una posible situación relacionada con el riesgo de una sanción que no desea experimentar: "¿qué tal si nos cachan?" Esta actitud puede relacionarse con su dignidad personal, entendida como sentimiento de amor propio o autoestima, o bien como una manifestación de temor ante la sanción: la idea del castigo le causa desagrado (Foucault, 1978). Alejandro decide no jugar.

SITUACION 4)

15. Aarón.- "Oye, ¿cómo le hicieron para conseguir una pelota?"
 16. *(se acerca a Serapio)*
 17. Fernando.- "Pues yo la traje"
 18. Aarón.- "¿Cómo le hiciste para pasarla sin que te la vieran?"
 19. Serapio.- "Pues, ¿que no ves? Muy sencillo"
 20. Aarón.- "¡Ah!, la trajo desinflada"

Encontramos en el discurso de Aarón actitudes de sorpresa ante la imaginación y las acciones razonadas intencionales de Fernando para conseguir la evasión de la

regla y traer su objeto valorado, “pues yo la traje” (línea 17) “¡Ah! la traje desinflada!.(línea 20).

SITUACION 5)

21. Serapio.- “Bueno, a ver los equipos”
22. Juan Carlos.- “Bueno, Manuel, Pablo, Cesar y Aarón conmigo”
23. Serapio.- “¡Ah! pues conmigo, Jesús, Ivan, Fernando y Aarón Javier”
24. Pablo.- “Los de los otros grupos, dicen que sí se esperan a la retaguardia”
25. *(Los dos equipos de football se colocan en sus respectivos lugares y*
26. *comienzan a jugar).*

En esta situación las expresiones discursivas de Serapio, Juan Carlos y Pablo expresan aquello que consideran valioso y que el juego de football llena. Para Serapio lo valioso es ver los equipos para iniciar el juego: “...a ver los equipos”. (línea 21) y nombrar a los suyos: “¡Ah! Pues conmigo, Jesús, Ivan, Fernando y Aarón Javier” (línea 23). Para Juan Carlos la acción valiosa es la selección de su equipo: “Bueno, Manuel, Pablo, Cesar y Aarón conmigo” (línea 22).

La convocatoria al juego de football iniciada por Fernando “Sí, háblales a todos para que hagamos nuestros equipos” (línea 11) así como “Pues les dices que con ellos la revancha” (línea 13) expresa por una parte las capacidades de liderazgo de Fernando, de organizador, proyectadas y realizadas en el juego de football. Por otra parte, la respuesta de los otros alumnos que porta Pablo “Los de los otros grupos, dicen que sí se esperan a la retaguardia” (línea 24), muestra igualmente los deseos de otros niños por este juego. En estas actitudes está presente el valor compartido del juego, pero queda descalificado porque todos transgreden la regla y se convierten en cómplices y transgresores. De acuerdo con Villoro, la actitud favorable hacia un valor tiene su reverso en la percepción del sujeto de una carencia, justamente de aquello que se considera valioso. Para los niños, el juego de football es el objeto valorado porque les permite satisfacer diferentes necesidades y emociones, que consideran valiosas, de

competencia, de lucha entre equipos, de destrezas físicas, de liderazgo: “Los objetos valorados poseen cualidades relacionadas con sus propiedades y con situaciones experimentadas. El mundo del valor y del sentido se da en un marco conceptual e imaginativo previo” (Villoro 1998:18-19). Sin embargo, como el juego de football está prohibido, todas las necesidades y emociones valiosas para los niños quedan descalificadas cuando transgreden la regla. Es este objeto valioso para la mayor parte de los niños, lo que la regla de la escuela se propone regular por vigilancia, por prohibición y por castigo, para impedir que los niños pequeños tengan algún accidente.

SITUACION 6.F)

La maestra de la guardia observa cómo están jugando pelota unos alumnos y como autoridad y vigilante del cumplimiento de las reglas en la escuela, tiene las siguientes interacciones discursivas con los alumnos:

27. Ma.- “¿Son de 6° esos alumnos?”
 28. Alumno.- “Sí, creo que del maestro Zenaido”
 29. Ma.- “A ver muchachos, ¿quién les dio permiso de andar jugando
 30. football, si está prohibido?”
 31. *(Todos los alumnos de 6° que se encontraban jugando se detienen, para oír a la maestra)*
 32. *(Todos los alumnos de 6° que se encontraban jugando se detienen, para oír a la maestra)*
 33. Juan Carlos.- “¡Ay! ¿por qué esta prohibido, si es nuestro recreo,
 34. maestra?”
 35. Ma.- “Porque lastiman a sus compañeros de 1° y 2° ”
 36. Fernando.- “Pues que no se acerquen”. *(con voz baja)*

¿Cómo afirma la maestra en los niños el valor de la responsabilidad de no jugar football en el patio para no provocar accidentes en sus compañeros?

La maestra recurre a la fuerza de su voz como expresión de su autoridad y para preguntar por ‘alguien’ que permite en los niños la acción de jugar, sabiendo que está prohibido, ¿quién les dio permiso de andar jugando football, si está prohibido?” (línea 29). Ese ‘alguien’ implica que ellos no tienen libertad para darse permiso a sí mismos

para jugar football. La maestra ratifica este sentido y el valor de la autoridad, recordándoles que ha sido prohibido por los maestros tal juego.

La voz de la maestra que expresa su autoridad y contiene sus razones, detiene a todos los alumnos de 6° que se encontraban jugando, para escucharla.

Por otra parte, la exclamación de Juan Carlos a la maestra expresa una queja "¡ay!", y una pregunta: "¿por qué esta prohibido si es nuestro recreo maestra?" (línea 33). La pregunta inquisitiva de Juan Carlos está fundada en la razón del derecho ¿cómo puede prohibirse a los niños jugar football, si el recreo les pertenece? En esta argumentación observamos, que mientras la maestra se está refiriendo a la transgresión, Juan Carlos se refiere a un derecho, donde en la pregunta del alumno y la respuesta de la maestra no hay puntos de coincidencia para una puesta en común del sentido de la regla. Hay una confrontación de dos reglas escolares. Es decir, la prohibición es de los maestros, la hora del recreo es de los alumnos, razones que expresan que la prohibición no ha logrado construir en Juan Carlos el valor de respetar la regla para prevenir accidentes. Juan Carlos es el portavoz de sus compañeros, porque todos aceptan su discurso con su silencio.

Ante la pregunta de Juan Carlos: "... Y ¿por qué esta prohibido, si es nuestro recreo maestra?" (línea 33) La argumentación de la maestra es: "Porque lastiman a sus compañeros de 1o y 2°" (línea 35), es decir hay una oposición de valores entre el derecho al recreo y el deber de cuidar a los niños menores. Sin embargo, observamos que la argumentación de Fernando en voz baja o para sí mismos, en la evidencia, está proponiendo una delimitación de espacios, el de ellos y el de los otros. Es decir, hay un solo patio y la propuesta que están expresando los niños por medio de sus acciones y argumentaciones es que se separe el espacio de ellos y los otros. "Pues que no se acerquen" (línea 36). Esta argumentación está sustentada en la razón de su derecho al recreo y por lo tanto a jugar football en un espacio que se diferencie del de los niños menores. Los alumnos dan la alternativa de solución para resolver la confrontación de reglas.

La maestra y los alumnos expresan distintos valores, ya que el objeto valorado por Fernando es el territorio del juego, el de Juan Carlos es de su tiempo de recreo, el de la maestra es la seguridad de los niños de lo. y 2º años.

SITUACION 7)

37. Ma.- "Bueno, ¡ya! A ver, me van a dar la pelota"
 38. Fernando.- "¡No! Mejor nada más la desinflatamos y ya."
 39. Serapio.- "¿Sí, nos quitamos de aquí y la desinflatamos?"
 40. Ma.- "¡No, porque ni la desinflan, ni nada!"
 41. Fernando.- "Es que no es mía, es de mi hermano, con la que entrena los
 42. domingos".
 43. Ma.- "Pues, si obedecen y se comportan se las devuelvo"
 44. Serapio.- "Ya dénsela".

La maestra en vez de discutir la alternativa de solución, da por terminado el tiempo de argumentación de los niños "bueno, ¡ ya!" y pide a los niños entregar su objeto lúdico que para la maestra es de transgresión: "A ver, me van a dar la pelota".(línea 37). Fernando y Serapio no quieren desprenderse del objeto y a cambio proponen "no, mejor nada más la desinflatamos y ya". Asimismo ceden en ese momento su espacio de juego: Serapio afirma "Sí, nos quitamos de aquí y la desinflatamos" (líneas 38 y 39). La maestra no cree en sus autosanciones: desinflar la pelota, quitarse de ahí. "No, porque ni la desinflan ni nada".(línea 40) Fernando insiste en no entregar la pelota argumentando "no es mía, es de mi hermano, con la que entrena los domingos". Pero la maestra ha tomado la decisión de quitarles su objeto de juego, condicionando su devolución a cambio de la obediencia, esto es, la disposición en los niños de cumplir los mandatos de los maestros. "Pues, si obedecen y se comportan se las devuelvo". En esta situación, el objeto valorado por los niños es la pelota, el de la maestra es la obediencia de la regla y el buen comportamiento por medio del recurso de la sanción; mientras que Fernando no cede ante la autoridad de la maestra, sino ante el mandato de Serapio "Ya dénsela".

45. *(Todos van y se acercan a la barda, luego se*
46. *sientan)*

SITUACION 8)

47. Fernando.- ¡Ay! Serapio, para qué dijiste, ¡dénsela!
48. Serapio.- “De todos modos te la iba a quitar”
49. Alejandro.- “Eso sí”.

En esta situación Fernando se queja del mandato que le dio Serapio de realizar una acción en contra de su voluntad (línea 47) y le reclama la orden que le dio: “para que dijiste ¡dénsela!”, expresando con esto que su acción fue impuesta. La argumentación de Serapio es una reflexión razonada resultado del reconocimiento en esos momentos del poder de la maestra: “De todos, modos te la iba a quitar”, sin embargo, Fernando no reconoce la autoridad de la maestra porque su acción no responde a la petición de la maestra sino a la voz de Serapio y le da la razón a Alejandro no a la maestra.

SITUACION 9)

50. Fernando.- “Bueno, acompáñenme, vamos a la Dirección a ver si está la pelota y
51. *la podemos sacar ”*
52. Serapio.- “¿Cómo crees?”
53. Manuel.- “Mejor espérate”.
54. Fernando.- “Bueno, vengan conmigo los que me quieran acompañar”
55. *(Resuelven ir todos los que estaban jugando football)*

En esta situación Fernando ordena a sus compañeros dirigirse a la Dirección para sacar la pelota (línea 50). Su impulso sugiere nuevamente una acción transgresora para recuperar la pelota.

Serapio pone en duda la acción propuesta por Fernando "¿cómo crees?" . Manuel recomienda detenerse "Mejor espérate".

¿Qué acciones discursivas expresa Fernando para convencer a sus compañeros? Fernando es quien trae a la escuela una pelota desinflada (línea 2). Convoca a sus compañeros al juego "sí, háblales a todos para que hagamos nuestros equipos" (línea 11) Defiende su territorio de juego "pues que no se acerquen" (línea 36). Su voz representa ante los otros niños la acción desafiante y lo tratan de disuadir "¿como crees?". Lo impulsivo de Fernando provoca en ellos la prudencia y la expresan "mejor espérate". Sin embargo, a pesar de que las expresiones verbales impulsivas de Fernando provocan en sus compañeros la disuasión y la prudencia, él los reta: "vengan conmigo los que me quieran acompañar" Ante la convocatoria de Fernando y el liderazgo que logra imponer, resuelven ir todos los que estaban jugando football.(línea 55).

Ni la sanción, ni la autoridad de la maestra, ni el riesgo de un mayor castigo, tienen la suficiente fuerza para frenar las acciones impulsivas. Suponemos que lo predominante en esos momentos para estos niños son los valores de valentía, lealtad, unidad hacia su líder.

SITUACIÓN 10)

56. Mo.- "¡Silencio, señores!, ¿quién les dio permiso de venir acá?"
57. Serapio.- "Nadie"
58. Mo.- "Pues entonces ¡váyanse para allá!, para el patio, ¡allá es el recreo!"
59. *(indicándoles con la mano derecha el patio de la escuela).*
60. *(Algunos niños abandonan el rescate de la pelota, mientras Aarón y*
61. *Fernando se proponen hablar por teléfono, para ver si el primo de*
62. *Fernando les puede llevar otra pelota)*
63. *Se escucha el timbre de que terminó el recreo)*

Para imponer el orden en los alumnos que se han acercado a la Dirección para sacar la pelota, el maestro calla las voces de los alumnos pero recurre a la palabra ‘señores’ (línea 56). Se infiere de estas interacciones que a la vez que calla las inquietudes de los niños, apela a su madurez de adultos. Asimismo, recurre a interrogar sobre ese ‘alguien’ supuesto que autorizó de manera incorrecta a los niños acercarse a la Dirección: “¿quién les dio permiso de venir acá?”

La respuesta de Serapio es “nadie” que confirma su acción de estar ahí, en el territorio de los maestros, sin que ‘alguien’ lo permita, porque ellos tienen decisión propia. Los medios del maestro son la obediencia, pero también los sentimientos de nobleza y distinción. El valor de Serapio es la valentía, la lealtad hacia Fernando, su líder.

La argumentación del maestro se refiere a señalar el territorio de los niños: “Pues entonces ¡váyanse para allá!, para el patio, ¡allá es el recreo!” Pero los niños no tienen la pelota que es el objeto que llena plenamente el significado de recreo.

4.3.2 Conclusiones

Después de analizar las sucesivas situaciones que se presentan en el patio escolar a la hora del recreo, así como las acciones, argumentos y propuestas de los alumnos hacia la regla establecida por los maestros: “*Los niños mayores no pueden jugar football en el patio de la escuela durante el recreo, porque pueden causar un accidente a los niños de 1° y 2° año*” afirmamos que la regla no la cumple la mayoría de los alumnos. Ni la regla, ni las sanciones, llegan a detener el impulso lúdico de los alumnos; tampoco logran formar el sentido social que se propone la regla: no poner en riesgo la seguridad de los más vulnerables. La pregunta que hacemos es ¿si la mayoría de los alumnos transgreden la regla es porque ninguno logra percibir la importancia del cuidado de los pequeños, ninguno es sensible, razonable, ni consciente, o porque la regla como ha sido establecida por la tradición docente no logra incluir la necesidad de juego de los alumnos mayores junto con la responsabilidad del cuidado de los pequeños?

Como hemos expuesto en nuestro marco conceptual lo que se considera valioso y deseable de ser transmitido por la tradición escolar, está contenido en normas y reglas portadoras de valores y efectivamente la regla a la que nos referimos se refiere a la preservación de un comportamiento valioso. Sin embargo, el procedimiento para afirmar el comportamiento está más centrado en las formas que Foucault (2001) identifica al revisar la historia de la disciplina, como son el control, la vigilancia, la sanción, procedimientos que, de acuerdo con los resultados de nuestro análisis, no logran el objetivo de formar el sentido social. Todo lo contrario: los efectos que sí provoca en los alumnos es la construcción de una imagen de transgresor, de liderazgo basado en la capacidad de retar y transgredir la regla y la sanción, porque la regla es el patrón respecto del cual se juzga el comportamiento y a tenor del cual se le otorga aprobación o repulsa, ya que la afirmación del comportamiento deseable se elige de acuerdo con el concepto de hombre que sustenta.

A continuación, basándonos en las actitudes valorativas de los alumnos, en sus acciones, argumentos y propuestas, dialogaremos con nuestra perspectiva conceptual, para abrir la comprensión del problema identificado en la aplicación de la normatividad por la tradición docente. A partir del texto discursivo, nos interrogamos: ¿las acciones que realizan los alumnos son sólo impulsos indisciplinados? o ¿qué relación tiene el discurso de los alumnos, sus actitudes valorativas y su retórica, cuando la tradición docente está aplicando la regla y las sanciones, en la construcción de un saber práctico comunitario, que contribuya a incluir las necesidades y derechos de unos y otros y no sólo el beneficio de algunos?, ¿Qué medios elige la tradición docente, como parte de la cultura normativa de la escuela, para la socialización de comportamientos deseables y qué efectos logra?

4.3.2.1 Contexto, retórica y evidencia en la construcción de un saber moral práctico común de lo justo

En el planteamiento de Gadamer la evidencia es fuente de conocimiento nuevo, que puede contribuir a la construcción de un saber práctico común de lo justo. Dicha evidencia va a contrastar lo que está constituido en regla, enriqueciendo su significado social. La evidencia cuestiona los dogmas (Gadamer, 1977:389). El argumento

expresado por los alumnos en las evidencias de la aplicación de la regla, en la situación 6), línea 33, nos permite conocer la forma en que los alumnos se sienten excluidos de sus derechos. Se quejan de una regla que prohíbe sus necesidades lúdicas. Los alumnos expresan una comprensión de la regla que nos permite afirmar que sus actos no obedecen sólo a impulsos indisciplinados y transgresores del orden: hay un fuerte impulso lúdico y además en sus argumentos subyacen los valores de equidad y justicia distributiva en la aplicación de la regla. Su derecho frente al derecho de otros.

En la situación 6) sus acciones de jugar están fundadas en la razón del derecho que los niños reconocen tener y que está basada en que el recreo es también de ellos. El saber práctico que aportan los niños en la evidencia es compartir el espacio, pero respetando el derecho de todos. Uno puede pensar que sus argumentos responden a una perspectiva individualista que no contempla lo social; sin embargo, encontramos en otro alumno un argumento (línea 36) que indica una delimitación de espacios, el de ellos y el de los otros “pues que no se acerquen”.

Para la tradición docente, la regla: *Los niños mayores no pueden jugar football en el patio de la escuela durante el recreo, porque pueden causar un accidente a los niños de 1º y 2º año*, es entendida como ceder el espacio propio para beneficio de los pequeños. En cambio para los alumnos la regla es delimitar el espacio para unos y otros, porque ellos también tienen derecho. Encontramos otra vez que los valores del derecho, la imparcialidad y de la justicia distributiva orientan su comportamiento. Estos valores son expresados por dos niños, pero todos los alumnos de 6º año participan de ellos (líneas 31, 32)

¿Qué consecuencias tiene este saber práctico en la organización del espacio escolar a partir del derecho para todos y de la justicia distributiva, de tal manera que los pequeños no sufran accidentes pero que los alumnos de 6º año también puedan jugar football, por ejemplo, con la división de tiempos de recreo?

El análisis de los argumentos y del discurso de los participantes, en las evidencias, cuando se aplica la regla, son partes fundamentales de un proceso comprensivo de la normatividad: regla y sanciones, para identificar las propuestas de los integrantes de una comunidad, en la construcción de un sentido común de lo justo.

4.3.2.2 Acciones intencionales individuales en algunos alumnos ante la regla

Juliana González (1990), nos dice que uno de los rasgos fundamentales de la naturaleza humana es la necesidad de valorar, de diferenciar cualitativamente y de ahí preferir y optar. Nosotros encontramos en la retórica de algunos alumnos que, en su proceso valorativo, tiene gran importancia la representación de la sanción, como podemos ver en la situación 2). En este proceso valorativo identificamos los siguientes aspectos:

a) La duda de realizar la acción transgresora abre un momento de reflexión. b) Hay una pregunta sobre la pertinencia de la acción. c) Hay conflicto, entre el deseo de jugar y la posibilidad de correr riesgos. d) Hay un problema de decisión. Alejandro no participa en el juego de football.

Parece ser que lo que provoca la decisión es la proyección de sí mismo en una situación no deseada, relacionada con el “ser cachado” (sorprendido, atrapado). No es por el puro respeto a la regla: el respeto se daría como consecuencia. Es la idea de desagrado, la representación punitiva de la sanción que entra a formar parte de la valoración. .

¿Qué participación pueden tener este proceso valorativo en la construcción del sentido comunitario del espacio escolar?

Las acciones intencionales están fundadas en el deber ser y en la representación del castigo no deseado, que lo conduce a cumplir con la regla de no jugar football en el patio, contribuyendo con su comportamiento individual al cuidado de los niños pequeños. Sin embargo estas actitudes valorativas no son saberes prácticos que contribuyan a la construcción de un sentido comunitario, porque el saber práctico no se refiere sólo al saber de la regla, ni a la capacidad de subsumir el comportamiento individual bajo la regla general, entendida como capacidad de juicio individual. La *phrónesis* se refiere a un motivo ético que entra en la teoría del sentido comunitario (Gadamer, 1977:48-54).

4.3.2.3 ¿Saber práctico o indisciplina?

Los alumnos no están oponiéndose como un acto puro de indisciplina o rebeldía, por lo que en este caso entre el afirmar y asumir la tradición, se encuentra la propuesta de los alumnos para una nueva forma de validez de la normatividad .

Asimismo, encontramos que, entre sus planteamientos, Gadamer afirma: “la tradición no se realiza por su capacidad de permanencia” y los valores y argumentos de los alumnos dan los fundamentos para una revisión cuidadosa de lo que se entiende comúnmente por indisciplina. En efecto, si en el discurso de los alumnos está la propuesta para una nueva forma de entender la aplicación de la norma, donde está presente lo bueno y lo justo para todos los miembros de la comunidad, entonces su comportamiento no puede calificarse de indisciplinado y su propuesta ha de ser considerada como parte de los procedimientos de regulación del comportamiento socialmente deseable.

4.3.2.4 La tradición docente en la afirmación del valor del sentido comunitario del patio escolar.

Los medios que la tradición docente aplica para la afirmación de la regla, son los siguientes: Los maestros vigilan a los alumnos a la hora del recreo y si transgreden la regla, la recuerdan y sancionan. Tal es el procedimiento expresado por la maestra en la situación 6). Para poder jugar football, los maestros deben dar permiso (líneas 29, 30), ya que está prohibido por ellos. La razón de la regla de no jugar football, está establecida por los maestros: no es acordada entre maestros y alumnos. La representación punitiva de la sanción y el temor al castigo son los medios a los que recurre la tradición docente para hacer cumplir la regla.

5. ACTITUDES VALORATIVAS DE LOS ALUMNOS HACIA EL TRABAJO ESCOLAR Y LA DISCIPLINA

5.1 Caso IV. El trabajo en el salón de clase

5.1.1 Análisis empírico

Se espera que en el salón de clase el maestro enseñe los contenidos programados y los alumnos los aprendan, mediante explicaciones, ejercicios y materiales didácticos, en un medio ambiente que propicie el cumplimiento de los objetivos valorados de enseñanza y aprendizaje.

En este caso, maestro y alumnos se encuentran en el salón de clase y el recurso didáctico es la guía práctica que un alumno lee en voz alta, en tanto que el resto debe seguir en silencio la lectura, mientras el maestro se pasea en el salón con un metro de madera. Los actores, el escenario y los recursos están dispuestos para la enseñanza. Sin embargo, entre maestro y alumnos, se expresan otras actitudes valorativas, otros objetos deseados que interfieren con el objetivo educativo de leer el tema ‘el agua’, como veremos a continuación.

SITUACION 1)

1. Aos.- (*Leen en su guía práctica el tema ‘el agua’.*)
2. Mo.- “Guarden silencio por favor” (*el maestro se pasea por el*
3. *salón, dando pequeños golpecitos en el piso con el metro)*
4. Mo.- “Chiquitín continúe leyendo” (se refiere a Aarón)

En esta primera situación, hay actitudes, medios y objetos deseados por el maestro para que los alumnos lean el tema ‘el agua’. La actitud deseada por él es el silencio de todos los alumnos ante la lectura de Adrián, silencio solicitado de manera amable (línea 2). El objetivo final es la lectura por todos los alumnos del tema “el agua”, en su guía práctica (línea 1). El metro de madera es un medio intimidatorio con el que da golpecitos en el piso, provocando ruido (línea 2,3).

Entendemos que el requerimiento de silencio es para propiciar el ambiente de trabajo y el metro de madera es un objeto para imponer disciplina y castigo. Ambos son medios de control de la actividad escolar para que los alumnos lean el tema ‘el agua’, en orden y en silencio.

SITUACIÓN 2)

5. *(Pablo y Aarón Javier están platicando)*
6. *(El maestro advierte que Adrián le pisa el zapato a Aarón.)*
7. *(César, Iván y Jesús Alejandro se ríen al ver que Adrián molesta a Aarón)*
8. *(El maestro voltea a ver a Adrián, Aarón, César, Iván y Jesús Alejandro, quienes están platicando y camina con el metro hacia sus lugares)*
9. *(El maestro voltea a ver a Adrián, Aarón, César, Iván y Jesús Alejandro, quienes están platicando y camina con el metro hacia sus lugares)*
10. *(El maestro voltea a ver a Adrián, Aarón, César, Iván y Jesús Alejandro, quienes están platicando y camina con el metro hacia sus lugares)*
11. *(El maestro voltea a ver a Adrián, Aarón, César, Iván y Jesús Alejandro, quienes están platicando y camina con el metro hacia sus lugares)*
12. Serapio y Fernando “Tala”(Gritan al ver que el maestro se acerca)

Para Pablo y Aarón Javier, la acción valorada es la plática.(línea 5). El impulso de Adrián es la agresión lúdica hacia Aarón, a quien pisa el zapato, alterando con esto el orden frágil establecido por el maestro para la clase. Este orden se caracteriza por el silencio de los alumnos, la lectura individual, el metro de madera con el que da golpecitos en el piso. Pero este control de la actividad escolar no logra el trabajo de los alumnos y en lugar de lectura y silencio surge la risa en Cesar, Iván y Jesús Alejandro al ver que Adrián molesta a Aarón (línea 7 y 8), así como la plática entre los alumnos de las líneas 9 y 10. La indisciplina provoca en el maestro una reacción amenazadora hacia estos niños, al caminar hacia sus lugares con el metro de madera en sus manos (líneas 10,11). Entre los niños hay una palabra clave “tala” con la que Serapio y Fernando advierten a los otros niños que el maestro se acerca.

SITUACION 3)

13. *(El maestro observa que Juan Carlos tiene las piernas fuera*
 14. *de su lugar y lo golpea con el metro)*
 15. Juan Carlos.- “¿Por que me pega?”
 16. Mo.- “¡Siéntese bien!”
 17. *(Juan Carlos mete las piernas bajo su pupitre)*

En esta situación la lectura individual deja de ser la acción valorada por el maestro; en su lugar es valorado el cuerpo de Juan Carlos, observado con las piernas fuera de su lugar (líneas 13,14). El metro de madera se convierte en el recurso disciplinario con el que golpea las piernas de Juan Carlos (línea 13,14). Esto es un ejemplo de lo que Foucault (2001), llama el castigo del cuerpo para disciplinar.

Como actitudes que los alumnos expresan ante el castigo encontramos que Juan Carlos no se explica la acción agresiva del maestro y pregunta "¿por qué me pega?" (línea 15) Es el "¡siéntese bien!" la razón que justifica la acción del maestro. Acción y razón suficientes para que Juan Carlos no reclame más y meta las piernas en el espacio específico que tiene su pupitre y quede bien sentado, como impone con violencia el maestro.

SITUACION 4)

18. Mo.- *(le pega a Jesús Alejandro).*
 19. Jesús Alejandro.- “¡Ay! maestro, no me pegue”.
 20. Mo.- “Pues ¡compórtense!”

En esta interacción el comportamiento es lo importante para el maestro y el metro de madera es el medio para imponerla, golpeando a Jesús Alejandro (quien se rió

al ver que Adrián molestaba a Aarón y luego habló con sus compañeros, en las líneas 6 y 7). Jesús Alejandro se queja "¡ay!", y rechaza verbalmente la acción agresiva del maestro. "no me pegue" (línea 19) El maestro responde "pues ¡compórtense!" (línea 20), razón que al maestro le es suficiente para justificar su acción y para enseñarle a Jesús Alejandro que comportarse significa no reírse ni hablar cuando vea que un compañero molesta a otro Comportarse para el maestro es permanecer sin ninguna expresión ante un acontecimiento semejante.

SITUACION 5)

21. *(El maestro se pasea con el metro en la mano por todo el*
 22. *salón, entre cada una de las filas)*
 23. Aarón Javier.- "A mí, pégueme" *(dice desde su lugar)*
 24. Mo. *(va hacia el lugar de Aarón Javier y le pega en la pierna)*
 25. Aarón Javier.- "pero más fuerte maestro".
 26. Mo. "Ya cállate" *(se sienta, dándose pequeños golpes con el*
metro
 27. *en la palma de su mano)*

En esta situación la acción deseada por Aarón Javier, que platicaba con Pablo (línea 5), es el golpe del maestro (línea 23), deseo que es cumplido por el maestro porque va hacia el lugar de este alumno y le pega en la pierna sin ningún argumento (línea 24). Aarón Javier no se queja como los otros niños, al contrario, pide que el golpe sea más fuerte.(línea 25)

¿Qué desea realmente este alumno con tal petición? Inferimos que la primera petición es para atraer la acción del maestro sobre él y demostrarle que sus golpes no duelen, no son castigo. Al pedirle que el golpe sea "pero más fuerte", la acción verbal es un enfrentamiento con su cuerpo pasivo pero con su voz activa que expresa fortaleza física en él y debilidad en el autoritarismo del maestro. Asimismo esa expresión le permite sentirse valiente y no humillado ante el maestro y ante sus compañeros, porque no se queja.

La reacción verbal que tiene el maestro está en silenciar su voz “Ya cállate”, y dirigir hacia sí mismo la acción, al golpearse la palma de su mano con el metro.

La acción retadora de Aarón Javier expresa un cambio en la respuesta de los alumnos porque logra descalificar el golpe como recurso del maestro para someter al alumno. Es un cambio donde la disciplina, tan valorada por el maestro, no se logra ya con el recurso del castigo, porque el alumno demuestra superioridad física ante el dolor y ante el autoritarismo del maestro.

Ante el castigo de sus compañeros, las alumnas asumen una actitud que interesa analizar.

SITUACION 6)

28. *(Flor Silvestre, Yaquelin y Julieta, se ríen)*
 29. Mo. “Nenas, ¿qué pasa?”
 30. *(Flor Silvestre, Yaquelin y Julieta, dejan de reírse)*

Para Flor Silvestre, Yaquelin y Julieta el episodio es motivo de risa (línea 28). Esta risa provoca en el maestro una pregunta a manera de reclamo “¿Nenas, ¿qué pasa?” (línea 29), que puede entenderse como que las niñas no deben reír ante lo visto y escuchado. Y así es entendido por las alumnas, porque dejan de hacerlo.

SITUACION 7)

31. Mo. “Adrián, continúe la lectura que estaba realizando su compañero”
 32. *(indica a Adrián, que era el que molestaba a Aarón)*
 33. Adrián “Préstame tu libro Aarón”
 34. Aarón.- “No, porque me estabas molestando”
 35. Adrián.- “¿Quién me presta su libro?”(*voltea a ver a sus compañeros*
 36. *de atrás*)
 37. Iván.- “Yo te lo presto”

38. *(Adrián lo recibe con una sonrisa)*
 39. Cesar.- “Vamos aquí”
 40. Mo.- “Continúe ¡ya! Señor” *(le dice a Adrián)*
 41. Adrián.- *(Comienza a leer)* .

El maestro pide a Adrián, quién le había pisado el zapato a Aarón (línea 6), que continúe con la lectura. Encontramos aquí que la lectura es la finalidad, pero la orden es el medio para lograr dos fines: por una parte, continuar con la clase “continúe la lectura que estaba realizando su compañero” (línea 31), pero también castigar emocionalmente a Adrián, al pedirle que continúe la lectura sin que tenga el libro en clase. La actividad de lectura es un medio para castigar. Adrián se ve obligado a pedirle el libro a Aarón, quien se lo niega en esos momentos de dificultad, convirtiéndose la negación del libro en un medio de desquite “No, porque me estabas molestando” (línea 34).

Los alumnos expresan las siguientes actitudes valorativas ante el control de la actividad escolar. Adrián pide el libro a sus compañeros de atrás “¿quién me presta su libro?”(línea 35). El apoyo de Iván “yo te lo presto” (línea 37) y la indicación de Cesar “vamos aquí” (línea 39) como muestras de solidaridad, entendida ésta como actitud de apoyo a los deberes de otros, ayudan a que Adrián cumpla con la petición del maestro. Las circunstancias convierten al libro en el medio para expresar el valor de la solidaridad.

Ante el retraso, el maestro apresura a Adrián “continúe ¡ya!” (línea 40), llamándole “señor”, palabra que se refiere no a un niño, sino a una persona mayor de quién se espera responsabilidad. La palabra “señor” (y no el metro de madera) es aquí un recurso verbal del maestro. Adrián comienza a leer (línea 41).

SITUACION 8.)

42. *(Serapio, Fernando, Jesús Alejandro, Pablo y Aarón Javier*
 43. *minutos después comienzan a hablar bajo)*
 44. Mo.- “A ver usted, continúe con la lección”(le dice a Aarón Javier)

45. *(Aarón Javier voltea a ver al maestro y luego a sus*
 46. *compañeros).*
47. Mo.- “¿Qué espera?”
48. Aarón Javier.- “¿En dónde van?” *(pregunta a los demás compañeros).*
49. Mo. “Señor, lo estamos esperando y póngase de pie por favor”
50. *(Aarón Javier se pone de pie y comienza a leer).*
51. Mo. “Hasta ahí”
52. *(Aarón Javier se sienta)*

En las líneas 42 y 43 se expresa en un grupo de alumnos la necesidad de hablar bajo: su interés no está en la lectura sino en el intercambio verbal. Sin embargo, lo que se dice entre los alumnos no despierta interés en el maestro. En este momento el objeto valorado por el maestro no es la lectura sino la disciplina y obliga a Aarón Javier a leer para que deje de platicar con sus compañeros. Nuevamente aquí, la lectura es un medio de castigo ante la evidencia de irresponsabilidad, porque por estar platicando no sabe en qué parte del texto van y voltea a ver al maestro y luego a sus compañeros (línea 45, 46). Se ve obligado a preguntar “¿en dónde van?” (línea 48), quedando al descubierto su falta de atención.

El maestro no pregunta sobre su plática con los compañeros, sigue ignorándola y recurre nuevamente a la palabra “señor” (línea 49) que, como hemos dicho, podría ser un recurso para provocar un sentimiento de responsabilidad. Lo apresura en su acción “lo estamos esperando”, expresándole que el grupo está detenido en su trabajo hasta que él continúe con la lectura. Le define con la palabra su posición del cuerpo “y póngase de pie, por favor” (línea 49).

Le detiene su acción de leer “hasta aquí” (línea 51). Cada una de estas órdenes las cumple Adrián.

El alumno se somete a la disciplina. Pregunta “¿en donde van ?” (línea 48). Se pone de pie y comienza a leer (línea 50) Se sienta ante las indicaciones del maestro (línea 52).

Las necesidades de los alumnos y el maestro no coinciden. Los alumnos necesitan intercambiar verbalmente (línea 42 y 43), y el maestro lo que desea es que guarden silencio y lean. La diferencia de intereses no motiva en el maestro la búsqueda del valor principal: orientar por medio de la elocuencia el interés de los alumnos hacia la lectura y aprender un conocimiento, sino disciplinar, obligando al alumno a leer como castigo, pretendiendo despertar el sentimiento de responsabilidad en el alumno llamándolo “señor”, controlando su cuerpo. “póngase de pie..”

El estilo docente se expresa en la siguiente explicación sobre la importancia del agua.

SITUACION 9)

53. Mo.- “El agua es muy importante para que todos los animales,
54. plantas y el hombre puedan vivir, por lo cual es necesario
55. cuidarla y aprovecharla adecuadamente. Sólo al
aprovecharla
56. bien, podremos disfrutar de los bellos paisajes que hay,
llenos
57. de plantas, árboles y todo este fresco. En la actualidad
para
58. que llegue el agua a sus casas, previamente ha recorrido
59. miles de kilómetros, a través de unos tubos que existen,
por lo
60. cual debemos cuidarla.”
61. *(Fernando, Serapio, Carmen, Maribel, Yanet, Julieta,*
Alma
62. *observan y escuchan lo que dice el maestro)*
63. Erika.- “¿Que horas son?” *(pregunta a Pablo)*
64. Pablo.- “Ya son las seis ”.
65. Mo.- “¿Por qué no dicen nada?
66. Iván.- “Qué quiere que digamos si él lo dice todo” *(murmura en voz*

67. *baja)*
68. Juan Carlos.- “Pues sí, qué quiere que le digamos, si ya lo dijo todo” (*le*
69. *contesta a Iván).*

El maestro habla a los alumnos sobre el valor del agua. “El agua es muy importante para...”(línea 53 a 60). Algunos alumnos observan y escuchan lo que dice el maestro (línea 61,62), mientras que para Erika lo importante es la hora (línea 63). En la línea 65 el maestro pregunta “¿Por qué no dicen nada?”. El maestro no se explica el silencio de los alumnos y lo expresa en esta pregunta: él espera que después de lo expuesto los alumnos digan algo.

Los alumnos no responden en voz alta. Sólo Juan Carlos e Iván expresan en voz baja un juicio negativo al estilo docente: “Qué quiere que digamos si él lo dice todo” (línea 66). Sus argumentos, ocultos para el maestro, se refieren a la forma de decir(enseñar) del maestro: “..él lo dice todo”, porque no deja nada que decir a los alumnos. Entendemos que este argumento en contra del estilo docente es indicativo de la falta de diálogo, de participación, de espacio para que el alumno exprese su palabra. La respuesta de Juan Carlos confirma el argumento expresado en voz baja por Iván. “Pues sí, que quiere que le digamos, si ya lo dijo todo” (línea 68,69).

SITUACION 10)

El maestro se coloca cerca de Juan Carlos e Iván, quienes estaban murmurando

70. *(Juan Carlos e Iván se percatan de la presencia del maestro*
71. *se ven mutuamente, guardan silencio y voltean a ver*
72. *al maestro, en una posición de atención)*
73. *(El maestro se pasea entre las filas con su metro y le pega en*

74. *la pantorrilla a Juan Carlos)*

En las anteriores interacciones observamos el recurso del castigo en el cuerpo como acción disciplinaria (Foucault 2001). El maestro se coloca cerca de Juan Carlos e Iván, pero no les interroga sobre lo que hablan. Ante la presencia del maestro estos niños no exponen la crítica que murmuraban. En su lugar intercambian sus miradas, se callan y miran al maestro en posición de atención, es decir, transforman su crítica en un comportamiento que simula atención (líneas 70 a 72).

¿Qué es lo que provoca en estos alumnos la simulación y el silencio de sus razones? Una explicación puede ser la agresión y represión que el maestro ejerce con el metro de madera, que inhibe cualquier intento de expresión contraria a lo dicho por él. También puede ser porque creen que la expresión de sus razones no lograría un cambio.

¿Por qué no pregunta el maestro sobre lo que comentan los alumnos? Entendemos que los silencios y murmullos le provocan al maestro tal inseguridad, que su único recurso es la represión al alumno. No es indiferencia. Así, en las líneas 73 y 74, le pega en la pantorrilla a Juan Carlos, cancelando, con esta acción, toda posibilidad de respuesta a su pregunta de la línea 65.

El objeto valorado por el maestro no es la lectura sino el buen comportamiento, lo que busca a base de golpes en el cuerpo a los alumnos, en presencia de las alumnas.

SITUACIÓN 11)

Las actitudes de los alumnos ante el castigo las observamos en las siguientes interacciones:

75. Juan Carlos.- “¡Ay!, al fin que no me duele”
 76. Mo.- “¡Ah! ¿no le dolió? Vamos a ver esto" (*y le pega con el metro en la espalda*)
 77.
 78. Juan Carlos.- “¡Ejele! No me dolió, porque mire, yo soy puro acero de verdad" (*tocándose la espalda con su mano*).
 79.
 80. Mo.- “¡ya cálese!, señor, y deje de dar lata" (*pegándole nuevamente*)

81. *en el hombro)*
 82. Juan Carlos.- “No me dolió” (*dice bajito*)

En la línea 75 Juan Carlos expresa un quejido "¡ay!" Y, a su vez, un reto al maestro, contradiciendo su reciente expresión de dolor con una supuesta insensibilidad al golpe “..al fin que no me duele”. El maestro responde con sorpresa "¡ah!", preguntando por el dolor negado por Juan Carlos: “¿no le dolió?”, y respondiendo con un golpe en la espalda del alumno, a su vez que retándolo: “vamos a ver ésto” (líneas 76, 77). En las líneas 78 y 79 se repite el reto del alumno, quien tiene como objetivo exclamar como burla “¡ejeje!” (línea 78), negar nuevamente el dolor, simular “no me dolió” (línea 79), regresar el duelo de miradas “...porque mire...” (línea 78), mostrarse fuerte ante el dolor “..yo soy puro acero de verdad” (líneas 78,79). En estas interacciones las actitudes valoradas por el alumno son la valentonería, la rebeldía. El valor de la lectura no está presente ni en el alumno, ni en el maestro.

En la línea 80, el maestro lo calla, “¡Ya cálese, señor!” apelando con la palabra señor a un comportamiento maduro del alumno, pero contradiciéndose al calificarlo de latoso “deje de dar lata”, pegándole nuevamente en el hombro (líneas 80, 81). El alumno vuelve a negar que le dolió el golpe, pero esta vez de tal manera que el maestro no lo escuche. “No me dolió”(d*ice bajito*) (línea 82).

SITUACION 12)

83. *(El maestro vuelve a caminar hacia adentro del salón)*
 84. *(El maestro mira cómo esta sentado Aarón y le da un pequeño golpecito en la pantorrilla).*
 85. *(El maestro mira cómo esta sentado Aarón y le da un pequeño golpecito en la pantorrilla).*
 86. Aarón.- “Usted a mi no me pegue, porque no es mi papá para hacerlo”(le dice
 87. *con voz baja y mete su pierna adentro del mesabanco)*
 88. *(El maestro se aleja de su lugar y camina para adelante del salón)*
 89. *(El maestro se aleja de su lugar y camina para adelante del salón)*

El objeto valorado por el maestro sigue siendo el “sentarse bien”, que significa meter las piernas en el lugar específico del mesa banco, por lo que al mirar cómo está sentado Aarón, (quién leía en voz alta cuando Adrián le pisó el zapato línea 4) le da un golpecito en la pantorrilla (línea 85). Sin embargo, la respuesta de este alumno es muy distinta a la de sus otros compañeros, ya que expresa firmemente la diferencia entre él y el maestro: “usted a mí ..”. Rechaza el golpecito ..”no me pegue...”. Le quita la autoridad para golpearlo “...porque no es mi papá para hacerlo”.(línea 86) La respuesta de Adrián, aún en voz baja, expresa una defensa razonada ante la agresividad del maestro.

El alumno ha adquirido el valor de defender su dignidad, su integridad física. Esta acción verbal abre la pregunta. Observamos cómo Adrián pudo argumentar y restar autoridad a la acción violenta, pero de todos modos la respuesta expresa implícitamente una acción familiar: Al niño para corregirlo se le golpea en casa y esta acción está legitimada y avalada por el hijo como acción para corregirlo. Este hecho eslabona escuela y familia en el ejercicio de la violencia hacia el niño como práctica cultural represiva.

5.1.2 Conclusiones

En este caso encontramos que en el salón de clase hay una gran tensión entre el orden necesario para realizar las actividades de aprendizaje y los impulsos de juego de los alumnos. A través de las situaciones analizadas, el contenido de la tensión que nos hemos propuesto conocer, se va mostrando en sus contradicciones y observamos en la dialéctica de estas contradicciones que hay una relación crítica entre el trabajo individual del alumno, el silencio, el control del cuerpo y del movimiento y las actitudes e impulsos de juego de los alumnos, que evidencian su desinterés. Hay una acción cuestionada del el estilo tradicional del docente para enseñar por la crítica de los alumnos al decir todo del maestro. Hay una reacción de rebeldía en los alumnos, de reto, de cuestionamiento al castigo en el cuerpo como acción disciplinaria.

El contenido de la tensión va mostrando como la tradición docente basada en el control de las acciones individuales del grupo para lograr la eficiencia del trabajo de

todos, queda cuestionada como un recurso pedagógico para el encauzamiento de la conducta al trabajo en el salón de clase.

La disciplina que forma parte de la cultura normativa, se refiere a “esquemas de vida” producidos históricamente, que existen como guías potenciales del comportamiento. Sin embargo, observamos en este caso, que los estilos disciplinarios de la tradición docente para conducir el trabajo de los alumnos en el aula no logran contener sus intereses y necesidades de aprendizaje y tampoco la obliga a ser de cierta manera. Las reglas disciplinarias en este caso, han perdido su esencia para conducir la complejidad y no logran orientar la conducta. Lo que está en juego es la relación entre naturaleza y cultura. Si las formas de disciplinar el comportamiento de los individuos están relacionadas con el concepto de hombre que se sustenta, porque la norma define comportamientos en el ser humano desde el exterior, entonces es necesario revisar a la luz del saber moral práctico la nueva validez que necesita recobrar la regla.

¿De qué manera la tradición docente, por medio de la aplicación de la disciplina, conduce las actitudes de juego de los alumnos hacia la importancia de colaborar individualmente, para que exista un ambiente de trabajo que propicie el aprendizaje de todos en el salón de clase? ¿Qué comportamientos afirma la tradición docente en los alumnos? ¿Qué concepto de hombre sustenta las acciones disciplinarias de la tradición docente? ¿De que manera responden los alumnos a las formas con que la tradición docente aplica la normatividad? ¿Qué proponen?

La comprensión de estas preguntas las exponemos como sigue:

5.1.2.1 Contexto, retórica y evidencia en la construcción de un saber práctico común en el enseñar y aprender

En las evidencias de la situación 9), cuando el maestro pide que intervengan respecto del tema ‘el agua’, la conversación entre dos alumnos revela los valores y las expectativas que tienen para su aprendizaje, así como su crítica a la forma de enseñar del maestro. El planteamiento que hace Gadamer (1997) respecto a la evidencia es que puede ser fuente de conocimiento nuevo que puede contribuir a la construcción de lo bueno, porque va a contrastar lo que está constituido en regla. La evidencia cuestiona los dogmas. Este nuevo

conocimiento, llamado saber práctico o *phrónesis*, es conocimiento construido en las circunstancias y que surge de la argumentación y la evidencia.

El análisis del discurso hace visible el reclamo a la forma de decirlo todo del maestro, porque no deja nada que decir a los alumnos. Ellos argumentan que las acciones y actitudes valoradas por ellos para su aprendizaje son: la participación, el espacio para que expresen su palabra. Argumentos verosímiles expresados ante la evidencia de las circunstancias, pueden aportar un conocimiento nuevo a la tradición docente basada en el control, la obediencia y el castigo; plantean un contra-argumento y dejan abierto el cómo podría esto ser compatible con la forma tradicional de enseñar.

Consideramos que los argumentos verosímiles expresados por los alumnos, en las circunstancias identificadas, aportan un saber práctico para una forma distinta de entender la disciplina, que puede estar presente en la medida en que la tradición docente le otorgue al alumno de la escuela primaria la posibilidad de decir su palabra en la construcción de un saber para organizar el ambiente de trabajo que propicie el aprendizaje de todos en el salón de clase.

5.1.2.2 Medios con que la tradición escolar está afirmando el sentido del trabajo en el aula

Encontramos que la naturaleza del modelo normativo, con el que el maestro orienta sus acciones de organización de la actividad escolar, de disciplina y de castigo es muy semejante a la disciplina docente que Foucault (2001), encuentra en los siglos XVIII y XIX, donde se le da gran importancia a la disciplina del cuerpo, porque el maestro pone énfasis en sentarse bien, guardar silencio, seriedad, no hablar, no reír, como podemos observar en la situación 1), línea 2; situaciones 3, 4, 6, 8, línea 49.

El orden está basado en el control de cada uno de los alumnos y el trabajo simultáneo de todos. La obediencia es uno de los valores fundamentales. El énfasis está en la parte operativa, en el orden. Los mandatos se tienen que responder inmediatamente. Esta disciplina pretendía, según Foucault, asegurar la calidad, constituir un tiempo útil, acelerar el proceso de aprendizaje. Sin embargo, los efectos que esta tradición disciplinaria tiene en nuestros días son los siguientes:

5.1.2.3 Relaciones de poder entre alumnos y maestro

Los alumnos demuestran al maestro con sus acciones y argumentos, que el golpe del maestro no duele, no castiga. Es una lucha con el maestro con el cuerpo pasivo pero con su voz activa que expresa fortaleza física ante los golpes del maestro y que tiene logros, porque en la situación 5), el maestro se sienta y se golpea la palma de su mano con el azote. La consecuencia de imponer la disciplina, por medio del castigo con el azote no propicia la comprensión de ningún valor educativo y sí conduce al reto o confrontación con la autoridad.

5.1.2.4 Efectos de la tradición disciplinaria en los alumnos

¿Qué comportamientos afirma la tradición docente en los alumnos? ¿Qué concepto de hombre sustenta las acciones disciplinarias de la tradición docente?

El golpe con el azote provoca en los alumnos acciones y sentimientos de rebeldía, de reto, de valentonería frente a sus pares y frente al maestro. Suponemos que aprenden también actitudes de agresor.

El maestro no tiene autoridad moral. Esto es, si la disciplina en el siglo XVIII y XIX lograba en los alumnos el sometimiento, el orden y el trabajo disciplinado, actualmente los alumnos se rebelan al sometimiento y no logran entender la importancia de contribuir al ambiente de trabajo donde cada uno de sus miembros no se comporta como si estuviera solo, porque todos influyen sobre cada uno en los objetivos educativos comunes.

El maestro ha perdido su autoridad en este modelo normativo.

El modelo normativo con el que el maestro conduce las actividades escolares no asegura la calidad del aprendizaje, porque los alumnos responden, no al conocimiento, sino a la agresión disciplinaria. Esta disciplina impide el diálogo alumnos- maestro y provoca la simulación de los alumnos ante la autoridad. Los alumnos no tienen un espacio para expresar sus razones críticas al estilo docente de enseñar.

En las situaciones 3 y 4, el objeto principal de leer para aprender sobre 'el agua', pasa a segundo lugar y la disciplina ocupa el objetivo principal: el

metro, el golpe con el que se castiga, el comportarse y sentirse bien, son las acciones valoradas por el maestro. Sin embargo, no argumenta nada respecto al sentido social del orden en la clase, para el estudio del tema 'el agua'. En las situaciones 7 y 8, la actividad de la lectura se convierte en un medio para castigar y disciplinar la falta de atención de los niños al trabajo escolar.

Las actitudes de los alumnos frente al castigo pueden observarse en las situaciones 3, 4 y 6, estas actitudes son de sorpresa y reclamo, de risa en las niñas, porque los alumnos no saben por qué se les pega, ya que la exigencia del maestro está en el sentirse bien y no en la explicación docente de por qué es importante realizar la lectura.

La agresión física del maestro a los alumnos, también provoca actitudes retadoras en los alumnos y de rebeldía (situación 5 y 11). Provoca también el rechazo y la defensa razonada a la agresividad del maestro (situación 12)

Afirmamos que el modelo normativo que el maestro impone en su clase a sus alumnos forma parte de otras tradiciones existentes entre los adultos de nuestra sociedad contemporánea que así se han socializado. Esta afirmación se sustenta también en la relación que Aarón tiene con su padre (situación 12). Al niño, para corregirlo, se le golpea en casa, hecho que eslabona escuela y familia en el ejercicio de la violencia y la intolerancia hacia el niño como práctica cultural represiva. Tales modelos normativos no coinciden con los valores ideales de la educación, a los que se refiere Durkheim, pero forman parte de nuestra cultura disciplinaria.

5.2 Caso V. Necesidades deseos e intereses de los alumnos

5.2.1 Análisis empírico

El aula es el lugar donde los alumnos y el maestro se reúnen, teniendo como objetivo trabajar en las actividades académicas programadas. En esta ocasión los alumnos han recibido la orden del maestro de revisar la 'guía de estudio roja', mientras él realiza su reporte de avance del programa. Aquí nuevamente está claro el objetivo de trabajo; sin embargo, en la realización de esta actividad en el salón de clase, se entrecruzan en los alumnos otros deseos, intereses y necesidades, que por surgir en medio del trabajo, son clasificados como indisciplina y así entendidos, son reprimidos y castigados por el maestro. Estas actitudes de los alumnos forman parte de ese mundo común a los adolescentes y ajeno al conocimiento, comprensión y ubicación educativa del maestro. A continuación vamos a exponer las situaciones en donde puede observarse estas actitudes de alumnos y alumnas expresadas en sus interacciones discursivas y acciones, como también la acciones disciplinarias que provocan en el maestro.

SITUACION 1)

1. Aos.- *(Carmen, Flor, Yaquelin, Isabel, Alma, Iván, César y Edgar*
2. *Arturo están sentados en su lugar, contestando algunas*
3. *páginas de su guía)*
4. Mo.- *(El maestro se encuentra sentado, realizando su reporte de*
avance programático)
5. Aarón.- *(Cuenta chistes a Jesús Alejandro y a Manuel).*
6. Jesus Alejandro- *(cuenta otro chiste)*
7. Manuel.- *(Se ríe)*
8. Pablo.- *(Se para de su lugar y va con Aarón, Jesús Alejandro y Manuel)*
9. Julieta- *(Le enseña fotos de la revista "Eres" a Erika)*
10. Erika- *(se ríe y le dice qué artistas le gustan, cuáles no).*
11. Maribel- *(voltea para ver atrás de su lugar, tratando de ver la revista)*

12. Juan Carlos.- “Qué bueno que ya vamos a salir de vacaciones”
 13. *(Se sienta en su mesabanco y comienza a platicar con*
 14. *Fernando y Alejandro)*
 15. Fernando.- “Sí, qué bueno” *(le contesta a Juan Carlos)*
 16. Alejandro.- “Sí, qué bueno; luego ya nada más otro poquito
 17. y nos vamos de aquí”
 18. Fernando.- “Cuánto tiempo más es después de las vacaciones de ahorita”
 19. Juan Carlos.- “Pues son como tres meses, no sé, algo así”
 20. Alejandro.- “Sí, después ya es poco, luego viene la ‘Secun’ ”
 21. Aarón Javier.- *(Se para de su lugar y va hacia atrás, a donde están*
 22. *Aarón, Pablo, Jesús Alejandro y Manuel).*

En esta situación ocho alumnos cumplen con el objetivo de resolver los ejercicios de aprendizaje de la guía de estudio roja, mientras otros alumnos hablan de otros temas que parecen ocupar un lugar prioritario al objetivo de trabajo. Así, Aarón, Jesús, Alejandro, Manuel, Pablo, Aarón y Javier cuentan chistes y se ríen. El valor predominante es lúdico.

Para Juan Carlos, Fernando y Alejandro su interés está en platicar de sus deseos de salir de vacaciones, expresando “Qué bueno que ya vamos a salir de vacaciones” (línea 12) Hablan de lo poquito que falta para irse de la escuela (línea 16) y tratan de averiguar cuánto es ese tiempo deseado (línea 18). Mencionan que “son como tres meses” (línea 19) y hablan de que luego viene la ‘secun’ (línea 20). Los deseos predominantes en estos niños son las vacaciones, dejar la escuela, continuar con la secundaria.

Para Julieta, Erika y Maribel su deseo predominante está en ver y elegir sus artistas en la revista 'Eres', proyectando en éstos sus gustos. (líneas 9,10,11)

Son once alumnos en esta situación cuyos deseos prioritarios substituyen la actividad de trabajo indicada por el maestro.

SITUACION 2)

23. Mo.- "A ver muchachos, ¿por qué razón no trabajan?" (*dirigiéndose a Juan Carlos, Fernando, Alejandro y Serapio*)
24. Julieta.- "Guarda la revista" (*le dice a Erika*)
25. Erika- (*Se fija que no la vea el maestro y guarda la revista*)
26. Pablo.- (*Se regresa rápido a su lugar*)
27. Juan Carlos- "Está bien" (*Se sienta bien*)
28. Aos.- (*Todos guardan silencio y ven su guía roja*)

El maestro desea saber las razones de por qué no trabajan Juan Carlos, Fernando, Alejandro y Serapio. Los alumnos responden con sus acciones. Pablo regresa rápido a su lugar (línea 26). Juan Carlos se sienta bien y aprueba el reclamo del maestro "está bien" (línea 27).

Las niñas guardan la revista sin ser vistas por el maestro (líneas 24 y 25). La pregunta del maestro provoca silencio en estos alumnos. Silencio de aquellos deseos lúdicos de salir de vacaciones, de dejar la escuela, de proyectar sus gustos en los artistas, deseos ocultos al maestro porque el deber reclamado es resolver la 'guía roja'. El llamado del maestro "¿Por qué razón no trabajan?" es un llamado a la razón, al trabajo escolar, por lo que la mayoría de los alumnos guardan silencio y ven su guía roja.

SITUACION 3)

El maestro pide ver sobre la mesa de trabajo de los alumnos, la guía de estudio roja.

29. Mo.- "A ver sus guías"
 30. . Aos.- *(Los alumnos que aun faltan, las sacan).*
 31. Mo.- *(Va hacia el estante a tomar el metro)*
 32. Fdo.- *(Voltea a ver al maestro pero no saca su guía)*
 33. Mo.- *(Le pega a Fernando)*
 34. Fernando.- "¿Y a mí por qué me pega?"
 35. Mo.- "Porque quiero ver trabajo"
 36. Fernando.- *(Saca su guía)*

Las palabras del maestro son una orden que es ejecutada por los alumnos, como podemos ver en la línea 30. Para el alumno que no desea sumarse a las actividades ordenadas, la forma de obligarlo es el azote, como podemos observar en las siguientes interacciones entre el maestro y Fernando, donde el maestro, al observar que Fernando no ha sacado su guía, va hacia el estante a tomar el metro (línea 31) y le pega (línea 33). Fernando no se explica la razón del golpe y pregunta "¿Y a mí por qué me pega?" (línea 34). La razón del golpe la da el maestro "Porque quiero ver trabajo" (línea 35) Acción y razón que provocan que Fernando saque su guía (línea 36). (En las líneas 15 y 18 Fernando platicaba con Juan Carlos). Es decir, ante la duda al trabajo, la acción valorada que se impone es la disciplina por medio del azote.

SITUACION 4)

37. Mo.- *(Comienza a pasearse por el salón, sonando el metro sobre el piso)*
 38. *(le dice a Manuel)*
 39. Aarón.- "Pero, ¿ por qué nos quiere pegar? *(le dice a Manuel)*
 40. Manuel.- "Quién sabe, pero hay que estar abusados a los reglazos".

En esta situación encontramos, como en el Caso IV, un ejemplo de la vigilancia y el castigo como recursos para imponer el orden y la disciplina en el trabajo escolar, como señala Foucault (2001). El objeto valorado por el maestro es el trabajo y el metro de madera es el medio para lograrlo. Como vemos en las líneas 35 y 37, comienza a pasearse por el salón sonando el metro sobre el piso. La pregunta que hace Aarón a Manuel (Aarón y Manuel en la línea 6 contaban chistes): "Pero ¿por qué nos quiere pegar?", expresa que para ellos no se comprende la razón por la que el maestro se pasea por el salón con el azote. Inferimos que esta pregunta expresa la gran diferencia de sentido que hay entre la actitud de los niños hacia la actividad en el aula y la que el maestro tiene necesidad de imponer con el garrote. Para los alumnos el sentido está en rechazarla para sustituirla por el juego, contar chistes, el intercambio de anhelos de salir de la escuela, los deseos proyectados en los artistas preferidos cuando están reunidos en un lugar como el salón de clase. Contra estos deseos expresados por los niños, el maestro recurre al garrote y deja sin explicar por qué es importante para la educación de los niños el estar realizando esa actividad de aprendizaje en el aula, es decir, construir el sentido de la actividad por el gusto o el beneficio y no por el golpe. En la línea 40 Manuel contesta "Quién sabe pero hay que estar abusados a los reglazos".

SITUACION 5)

41. Mo.- "Bueno, a ver cuadernos de Español, Matemáticas, Civismo;
42. levante la mano quién tiene los tres"
43. Carmen, Isabel y Alma.- (*Levantando la mano*)
44. Erika.- "¡Ay! ¿Pues de qué nos habla?"
45. Carmen.- "De la tarea"
46. Mo.- "A trabajar ¡ya! Silencio."

El maestro pide en voz alta a los alumnos que desea ver los cuadernos de trabajo y checa que todos los alumnos los tengan (línea 41). Carmen, Isabel y Alma

entienden la actividad y levantan la mano, pero Erika no, y se queja "¡Ay!", y pregunta "¿Pues de qué nos habla?". Carmen ayudándola le responde "De la tarea".

En la línea 46, el maestro da la orden de trabajar en ese momento: "A trabajar ¡ya!", trabajo que debe realizarse en silencio.

Observamos que en esta situación los objetos valorados por el maestro son: el trabajo individual que se realizará. La actitud valorada es el silencio en la realización del trabajo.

SITUACION 6)

47. Iván.- "Yo nada más tengo resuelto lo de Español"
 48. Cesar.- "Yo, lo de Civismo"
 49. Iván.- "Bueno, pues yo te paso lo de Español y tu lo de Civismo"
 50. César.- "Orale"
 51. Juan Carlos - "¿Cuáles ya contestaron?." (*pregunta a Serapio y a*
 52. *Fernando)*

Iván, Cesar y Juan Carlos expresan en sus interacciones actitudes valorativas hacia el intercambio del trabajo. Iván y Cesar comentan lo que cada uno tiene resuelto (líneas 47, 48) y después de esto, surge el acuerdo del apoyo recíproco, del intercambio del trabajo realizado (líneas 49, 50).

En la línea 51, Juan Carlos ve su guía, pero no intercambia el trabajo, solo pregunta a sus compañeros cuáles ya contestaron.

En esta situación las acciones valoradas que expresan César e Iván hacia el trabajo son: intercambio, acuerdos, apoyos recíprocos. Pero también el preguntar solo por las respuestas, como es el caso de Juan Carlos.

SITUACION 7)

53. .Mo. "Niños, no jueguen" (*oye ruido al frente y golpea con el metro*
 54. *en el piso)*

SITUACION 9)

62. Mo.- “Su guía” (*se la pide a Adrián*)
 63. Adrián.- “Es que no me la han comprado”
 64. Mo.- “Bueno, pero no quiero que esté distraendo a sus
 65. compañeros, pásese con Juan Pablo y resuelvan entre los dos
 66. la guía” (*le pega en el hombro con el metro*)
 67. Adrián.- “Sí, maestro” (*se levanta de su lugar y va con Pablo*)

En esta situación el objeto valorado por el maestro es la guía de Adrián (línea 62), con la que debe trabajar en clase. Para lograr este objeto recurre al metro de madera y al golpe en el hombro (línea 66). Le exige no distraer a los compañeros que están trabajando, y le da la orden de pasarse con Juan Pablo para resolver entre los dos la guía (línea 64, 65). La razón que da Adrián al maestro en la línea 63, es suficiente para que trabajen entre dos alumnos la guía.

Observamos en estas interacciones que es el trabajo individual el que tiene un valor fundamental en el maestro y que la única razón para que el trabajo sea realizado por más de un alumno es que un alumno no tenga la guía. Este valor es totalmente opuesto al valor del trabajo como lo entienden los alumnos y que hemos identificado en la situación 6) líneas 47 a 50, donde Iván y Cesar se intercambian el trabajo: “Bueno, pues yo te paso lo de Español y tu lo de Civismo” y donde el valor para ellos es el apoyo recíproco para realizar el trabajo.

5.2.2 Conclusiones

El trabajo de los alumnos en el aula es uno de los medios principales para su aprendizaje: es por esto que tiene un valor fundamental. Sin embargo, la tensión que se presentó en las situaciones anteriores tuvo como fuente la indisciplina de alumnos que no realizan las actividades indicadas, comportamiento que es muy común en la escuela. El análisis de las conversaciones entre alumnos, de sus acciones, sus preguntas y necesidades, así como de las acciones y argumentos del maestro en las situaciones

anteriores, dan cuenta de las expectativas que el maestro tiene para el trabajo, así como las actitudes y valores que los alumnos expresan hacia éste. También da cuenta de las necesidades, proyectos imaginados e intereses de los alumnos, que substituyen el trabajo en clase y que provocan la indisciplina.

La interpretación que hacemos de las actitudes valorativas identificadas, tomando en cuenta nuestra perspectiva conceptual, es la siguiente:

5.2.2.1 Acciones de los alumnos y evidencia, en la construcción de un sentido común del trabajo

Hemos encontrado en el discurso y acciones del maestro que tiene como perspectiva de trabajo en el salón de clase, que el alumno lo realice de manera individual, en silencio y en su lugar correspondiente. Tal es el sentido que encontramos en la situación 1). Sin embargo, algunos alumnos realizan el trabajo con las siguientes orientaciones: comentar con el compañero lo que cada uno tiene resuelto (líneas 47, 48), el apoyo recíproco, el intercambio del trabajo realizado (líneas 49, 50). Los valores que sustentan los alumnos son: compartir, intercambiar, el apoyo recíproco, el acuerdo mutuo. La forma de trabajo en estos niños también está más fundada en el trabajo colectivo que en el individual, aislado. El sentido que le dan es el trabajo como juego. Es jugar aprendiendo. Estos valores y formas de trabajo de los niños contrastan con los valores y estilos que sustenta el maestro como principios para aprender y marcan la gran distancia que existe entre tradición escolar y las perspectivas de trabajo que tienen los alumnos. Son dos mundos que la tradición misma impiden que se toquen porque la regla y la costumbre señalan que el trabajo así realizado por los niños es inaceptable. Tal es el sentido que nosotros damos a la exclamación del maestro en la líneas 53, 54 en donde los acuerdos, intercambios y apoyos son entendidos por el maestro como juego.

La evidencia de las actitudes valorativas que orientan el trabajo de los niños, no está acompañada de argumentaciones: sólo de acciones. Estas acciones no son defendidas por los alumnos como un trabajo válido para todos, por lo que no pueden ser entendidas como un saber práctico común que se construye en las evidencias y con argumentaciones. Sin embargo, son acciones que están ahí, que tienen un significado,

que están sustentadas en valores que, desde nuestra perspectiva, pueden formar parte de un sentido comunitario del trabajo, pero que la tradición docente no las reconoce y las excluye por ser diferentes, por salirse de la regla.

5.2.2.2 Deseos e intereses de los alumnos en la construcción de un saber ético práctico

Hemos expuesto en el marco conceptual que la diversidad de comportamientos de los alumnos pueden comprenderse por los diferentes valores que portan desde sus procesos de socialización, pero también por sus actitudes valorativas y acciones provocadas por necesidades, por deseos e intereses porque, de acuerdo con Villoro (1998), el mundo del valor y la actitud está constituido por objetos y situaciones deseadas, que poseen emociones, afectos positivos y negativos. En las situaciones analizadas, Hay 3 alumnas y 8 alumnos para quienes el salón de clase es lugar para contar chistes (líneas 5 a 8), intercambiar deseos que substituyen el trabajo ordenado por el maestro. Estos deseos son: pensar en las vacaciones, dejar la escuela, ser alumnos de secundaria (líneas 12 a 22). En 3 niñas, sus deseos están proyectados en otros, en los artistas que aparecen en la revista 'Eres' (líneas 9 a 11). En este momento el mundo de objetos y situaciones deseadas por un número importante de niños está colocado en el futuro, en valores lúdicos, de cambio, que interfieren en el trabajo en clase.

Si regresamos a la pregunta hecha por el maestro a los alumnos en la situación 2), línea 23, "¿por qué razón no trabajan?", observamos que estos deseos, necesidades y proyectos los desconoce el maestro, porque los alumnos no le expusieron las razones por las cuales no trabajaban, porque éstas no tienen lugar en este momento, cuando deben estar realizando el trabajo indicado. ¿Cómo entender estos deseos de los alumnos expresados en clase y sus intercambios no relacionados con el trabajo que se está realizando y que son fuente de comportamientos indisciplinados, para poder conducirlos educativamente en lugar de reprimirlos y castigarlos, ¿qué puede hacer la tradición docente con los deseos y necesidades que los alumnos manifiestan y que no son contemplados por la regla escolar?

Distinguimos en nuestra perspectiva normativa al menos dos formas de orientar los comportamientos diversos de los alumnos. Por medio de la norma que fija, sujeta,

restringe, contiene los comportamientos y la norma que tiene como objetivo construir en el alumno aquel conocimiento que se considera fundamental para la comunidad, en este caso, la importancia de la realización del trabajo escolar. Las evidencias muestran que lo que domina en la escuela es la primer forma, pero también se observa, los limitados efectos educativos que tiene la tradición que sólo sujeta, restringe y contiene los comportamientos, con los medios que elige y con la concepción de alumno que tiene. Asimismo planteamos que hay que conocer los objetos y situaciones deseadas por los alumnos, las emociones y afectos positivos y negativos que en los momentos del trabajo en clase irrumpen, calificándose de indisciplinados, para orientarlos y darles un lugar

En nuestro análisis, las evidencias muestran que los deseos de un número importante de niños están colocados en el futuro, en valores lúdicos, de cambio, como imaginarios animados por un sentido, que surgen en el trabajo en clase. Tales inquietudes en este momento se oponen al valor principal de trabajar en el salón de clase para aprender y son comportamientos indisciplinados. Como no se transmiten al mundo adulto, en este caso al maestro, se quedan entre los alumnos y crean la distancia entre los objetivos docentes del maestro y las necesidades del alumno. No obstante, es necesario reconocerlos en la evidencia para que, sabiendo de su existencia, tengan un lugar en la comunidad escolar. Al respecto Gadamer afirma que la finalidad del saber ético práctico está en “acoger y dominar éticamente una situación concreta subsumiendo lo dado bajo el objetivo de que se produzca lo correcto” (Gadamer, 1997: 48-54).

5.2.2.3 La experiencia individual del valor y la asunción de la norma

Hay 8 alumnos en el salón de clase que realizan su trabajo aplicando los valores que la tradición docente afirma: permanecen sentados resolviendo individualmente su guía, de acuerdo con lo indicado por el maestro, contribuyendo con esto al ambiente de trabajo en el salón. Estos alumnos expresan los valores de responsabilidad, pero también los valores deseados por el docente para la actividad escolar: orden, silencio, trabajo individual (línea 1). Esto nos habla de la heterogeneidad de actitudes y valores.

5.2.2.4 Medios con que la tradición escolar está afirmando el sentido del trabajo en el aula

En las situaciones analizadas encontramos nuevamente que la naturaleza del modelo normativo, con el que el maestro orienta el trabajo de los alumnos, está basado en la disciplina y el castigo que Foucault (2001), encuentra en la revisión histórica de “la recta disciplina” y “el buen encauzamiento de las conductas”.

Mientras en la situación 2) el maestro pregunta a los niños las razones del por qué no trabajan; en las situaciones 3), 4) y 5) expresa órdenes: “A ver sus guías” (línea 29) y (líneas 41 y 46), ejecuta acciones, pegándole a Fernando (línea 33), por lo que recurre a la orden, al azote, al golpe. También recurre a dar razones del golpe “porque quiero ver trabajo” (línea 35). Asimismo exige el trabajo en silencio (línea 46), pero no explica el para qué del trabajo en el aula y los alumnos no entienden por qué les quiere pegar .

Aquí nuevamente el recurso del castigo por el maestro substituye la formación de estados interiores en los alumnos, a partir de las ideas sugeridas por el maestro; substituye la función determinante de hacer valer su opinión, explicando la importancia de la realización del trabajo escolar para sí mismo y para el grupo.

Para Durkheim (1999), “el problema de la pena es que actúa desde afuera y sobre lo externo y no logra que se adopte la norma porque no hay reflexión. El sufrimiento que causa el castigo es un mal cuya perspectiva puede ser tenida en cuenta en los alumnos, pero hasta aquí llega su acción”. Nosotros encontramos en las acciones de lo alumnos una obediencia inmediata que depende del mandato, amenaza y golpe. Los alumnos actúan por miedo al castigo y por la exigencia de la autoridad. Asimismo expresan verbalmente un cuestionamiento al castigo físico que indica que no entienden el motivo o razón del golpe. El procedimiento disciplinario logra de momento que los alumnos regresen a trabajar, pero no hay una construcción del sentido del trabajo en el salón de clase. Durkheim y Foucault coinciden en que lo que importa es la reflexión, “el juego en el énfasis de representaciones”, porque el objetivo del castigo es reforzar la conciencia que la violación de la regla pudo debilitar.

5.2.2.5 Efectos de la tradición disciplinaria en los alumnos

Los niños que no realizan el trabajo indicado reaccionan de manera inmediata al llamado del maestro, dejando de hablar de lo que les interesa y regresando rápido a su lugar (línea 26), sentándose bien, reconociendo el llamado: "está bien" (línea 27) y guardando la revista (línea 24). De momento estos niños callan sus deseos, para mirar el cuaderno de trabajo, con lo que responden al llamado del maestro. Con sus acciones demuestran que saben cuál es el comportamiento que deben tener para realizar el trabajo escolar, pero dependen del reclamo de la autoridad para que lo cumplan.

Los alumnos expresan en su pregunta un absoluto desconocimiento de la razón por la que existe una actitud agresiva en el maestro (líneas 39, 40 y 44) "¿por qué nos quiere pegar?", pregunta que nos dice que para ellos sus acciones de indisciplina, no justifican el golpe.

A través de la exposición detallada de las interacciones de los alumnos en los cinco casos anteriores, hemos conocido, analizado e interpretado, cuáles son las actitudes valorativas de los alumnos hacia la normatividad escolar. Esta normatividad se ha referido a: 1) El pago de la cuota escolar. 2) La cooperativa en la escuela. 3) El patio escolar. 4) El trabajo y la disciplina en el salón de clase. 5) Necesidades deseos e intereses de los alumnos en el salón de clases.

Por medio del análisis de sus preguntas, argumentos y propuestas contenidas en sus actitudes discursivas y en sus acciones, hemos podido identificar cómo asumen la responsabilidad de pagar la cuota escolar, qué valoran y proponen a la práctica escolar de la cooperativa, qué valores sustentan sus propuestas en el uso del patio escolar, cómo responden ante la tradición disciplinaria, qué valores sustentan su perspectiva del trabajo escolar y cuáles son sus intereses y necesidades lúdicas.

En cada uno de estos casos hemos identificando el saber práctico común que los alumnos han expresado en las situaciones normativas, con el que se puede ir enriqueciendo los procedimientos que conducen las formas de convivencia de los integrantes de una comunidad como es la escuela, teniendo como criterio lo bueno y lo justo para todos. También hemos precisado la distinción que hay entre las relaciones de

poder y el saber moral práctico del valor de lo justo que expresan los alumnos. Como también hemos identificado los valores, los estilos y procedimientos con que la tradición docente afirma los comportamientos sociales deseables.

A continuación, tomando en cuenta el conocimiento parcial que nos ofrece cada uno de los casos, vamos a integrar una perspectiva más amplia e incluyente con la que respondamos a las preguntas hechas al inicio de la investigación, ponderando nuestras apreciaciones con los resultados de otras investigaciones sobre el comportamiento valorativo de los alumnos en la escuela, en México, como en otros países. Asimismo reflexionaremos sobre los aportes que nuestra propuesta metodológica puede llegar a ofrecer al conocimiento del comportamiento social moral de los alumnos adolescentes.

6. CONCLUSIONES FINALES

La investigación que hemos realizado partió de una preocupación social y de una autocrítica pedagógica. Nuestra preocupación se funda en la situación social que todos vivimos en nuestro país hoy en día, al ver y escuchar cotidianamente los fraudes de los administradores del gobierno, la tendencia a corromper los principios de orden y convivencia social, la injusta distribución de los bienes económicos, etc. Esta sociedad es la que observan los niños y jóvenes todos los días y la pregunta que nos hicimos es ¿cómo vamos a fundar nuestro discurso sobre la responsabilidad, la honradez, la justicia, el respeto, la igualdad, cuando el comportamiento moral de los adultos es contrario a lo que se pretende enseñar? Además de la dificultad de congruencia entre lo que decimos y lo que ocurre en la realidad, tampoco conocemos lo que piensan los adolescentes sobre el comportamiento socialmente deseable del que les hablamos y exigimos los adultos. Desde nuestra perspectiva cualquier orientación valoral que se les de, debe tomar en cuenta como punto de partida lo que ellos piensan sobre los valores que deben prevalecer en las relaciones sociales.

Si tomamos en cuenta que la adolescencia es la etapa de la vida en que la joven o el joven está definiendo su comprensión del mundo, ponderando, cuestionando, evaluando lo establecido porque aún no está del todo integrado a la sociedad y tiene la posibilidad de ver con una mirada distinta lo socialmente instituido, poniendo una distancia respecto de la visión reproductora del adulto, entonces es posible reconocer en sus nociones, sus argumentos y apreciaciones del mundo social que vive, una enorme riqueza creativa, que si se la escucha y tienen la posibilidad de ensayarse y hacerla florecer, puede contribuir en la renovación, en la solución de problemáticas, en una nueva forma de comprender y darle validez a nuestras tradiciones.

La autocrítica pedagógica de la que partimos es que como maestros, generalmente creemos que sólo nosotros tenemos qué decir sobre cómo debe ser el comportamiento deseable y, al niño o al adolescente lo vemos como receptor, sujeto en formación, un ser inmaduro que empieza la vida y que no tiene qué opinar o cuyas opiniones no son dignas de crédito. Esta es la autocrítica que funda la necesidad de darle la palabra al alumno. Nuestra apreciación no estaba equivocada porque en la indagación que

realizamos de los Estudios sobre las Actitudes de los Alumnos en la Escuela, en México, que expusimos en el capítulo 3 de esta tesis, encontramos que, efectivamente, el alumno no ha llegado a constituir un campo de estudio y hay desconocimiento de cómo los niños y jóvenes interiorizan los valores. Los trabajos realizados sobre los alumnos en su mayoría consideran a éstos como destinatarios de un discurso, o analizados como sujetos en quienes debe desarrollarse el juicio moral (Carvajal, Terri, y Zorrilla, 1993:8; Maggi, Hirsch, Tapia & Yurén, 2003:937,938, así como Maggi, Alonso, Vidales & Walker, 2003:972) .

De estas inquietudes surgieron las preguntas que nos propusimos responder con la investigación: A) ¿cuáles son los procesos valorativos de los alumnos ante la tradición normativa de la cultura escolar contenida en las normas, reglas y acciones disciplinarias aplicadas por los maestros en la realización de las diversas actividades escolares? ¿qué valoran los alumnos, qué aceptan de la tradición ?, ¿cómo participan?, ¿qué cuestionan?, ¿cuáles son sus argumentos? B) en qué situaciones escolares los alumnos construyen y expresan sus valores? C) ¿qué principios, deberes y hábitos elige la tradición docente como parte de la cultura normativa de la escuela, para la socialización de los alumnos? D) ¿de qué manera participan los alumnos en la construcción de una ética con sentido comunitario? ¿qué ética se está expresando cotidianamente en la comunidad escolar? Nos propusimos indagar las respuestas a estas preguntas en ese laboratorio social que es la escuela.

La autocrítica pedagógica de la que partimos nos llevó a buscar una perspectiva que ayudara a romper el sesgo vertical e impositivo que implica ver a los alumnos sólo como destinatarios de una formación moral. Tal perspectiva fue la etnografía (Rockwell, 1986, 1994, Goetz y LeCompte 1988), porque nos ayudo a registrar los contextos y situaciones normativas que vive el alumno en la cotidianidad de la escuela. El registro de sus argumentos y explicaciones, de su discurso (Edwards, 1995, 1997, Candela, 1999), nos permitió recuperar las palabras con las que está entendiendo su realidad y cómo va constituyendo también con sus palabras la realidad en esos contextos y situaciones. También fueron de gran importancia las nociones críticas que sobre la afirmación de la tradición de la cultura nos aportó Gadamer (1997), así como la distinción del saber práctico como renovador del sentido social de las tradiciones. Es

por el interés de conocer la validez que para los alumnos tiene el comportamiento socialmente deseable que les exige nuestra tradición, que nos enfocamos al estudio de sus actitudes valorativas expresadas con sus palabras hacia la normatividad, en el contexto escolar. Luego, nuestro estudio de la expresión del valor es en contexto y no pretende sacar conclusiones sobre los valores universales.

6.1 Las actitudes valorativas de los alumnos hacia la normatividad

La investigación que hemos realizado de las actitudes y los argumentos de los alumnos en contextos escolares, en situaciones de confrontación normativa y por medio del análisis de su discurso, ofrece resultados en los siguientes rubros: 1) La validez que tiene para los alumnos el comportamiento social al que se refiere la norma. 2) Los procesos valorativos individuales y el dilema que presentan en la construcción de un sentido comunitario del comportamientos social. 3) Los valores que expresan los alumnos en la aplicación de la normatividad. 4) El saber moral práctico que expresan los alumnos y su aportación al sentido comunitario de la normatividad. A continuación detallamos estos resultados:

6.1.1 La validez para los alumnos del comportamiento social de la norma

Encontramos en los cinco casos analizados que los alumnos aceptan los principios generales del comportamiento social a los que se refiere la norma, sin embargo, observamos que las alumnas y los alumnos tienen actitudes valorativas distintas hacia los procedimientos con que la tradición docente afirma y hace cumplir la normatividad.

6.1.2 Procesos valorativos individuales en las alumnas

Las alumnas expresaron principalmente actitudes valorativas individuales hacia la normatividad. Las actitudes valorativas de las alumnas son de aceptación hacia las reglas y los procedimientos con que la tradición docente afirma el comportamiento social o sanciona su transgresión. Cuando las alumnas faltan al comportamiento social de la regla, les provoca sentimientos a nivel individual de pena, enojo consigo misma,

que pueden entenderse como lo afirma Foucault (2001), resultado de una representación punitiva provocada por la falta. Son actitudes valorativas que como afirma Villoro (1998), proceden del mundo vivido, y están constituidas por objetos y situaciones que provocan emociones, afectos positivos y negativos.

Observamos en las acciones intencionales individuales de las alumnas y algunos alumnos que cumplen con la regla, que están relacionadas con sentimientos de temor a la sanción, el desagrado al castigo. También está presente el proceso valorativo al que se refiere González (1993) Por ejemplo en el caso C, situación 2, podemos apreciar detalladamente los rasgos de una valoración que provoca una acción intencional individual. En este proceso interviene la duda de realizar una transgresión, hay una reflexión, una pregunta sobre la pertinencia de la acción, hay conflicto entre la acción transgresora y el riesgo, hay problemas de decisión. Hay finalmente una solución del conflicto que puede apreciarse en la acción intencional de cumplir con la regla. De acuerdo con esto, en las elecciones de los alumnos, podemos distinguir el sentido de la acción, los fines que persiguen, los afectos positivos y negativos que expresan.

Un aspecto que es importante destacar es que la aplicación de la normatividad por el maestro provoca en los alumnos valoraciones individuales contingentes a las que se refiere González (1993). Las valoraciones contingentes realizadas en la situación problemática, no se refieren al conocimiento conceptual del valor sino a la vivencia individual experimentada por el niño.

Villoro (1998) y González (1993), nos ayudaron a distinguir conceptualmente estos procesos valorativos en los alumnos porque en la actitud hay una disposición adquirida, que en nuestro ejemplo, favorece el cumplimiento de la regla; disposición relacionada con la emoción, que se distingue por su dirección favorable o desfavorable hacia un objeto. Sin embargo esta actitud no es simple, nos refiere a un proceso valorativo contradictorio, no es pura obediencia mecánica a la regla.

Las niñas no participan en la construcción de un saber moral práctico comunitario como sí lo hacen los niños, pero en algunas situaciones, participan en la afirmación del sentido social de la regla, al explicar la regla unas a otras, desde la forma en que la tradición escolar la está afirmando.

¿Qué consecuencias tienen para la construcción del sentido comunitario del comportamiento social las acciones intencionales individuales expresadas por las alumnas y algunos alumnos?

En las acciones intencionales individuales tenemos el ejemplo del dilema que se presenta en la educación ética, cuando los alumnos expresan a nivel individual la convicción de cumplir con la regla y la cumplen, pero la acción está basada en el imperativo del deber ser, en el miedo al castigo y en el beneficio individual. Al cumplir con la regla, estos alumnos contribuyen individualmente a que se realicen los objetivos de la regla; sin embargo, en ellas no está presente el sentido social y comunitario de la regla.

6.1.3 Los valores que expresan los alumnos

Las actitudes valorativas de los alumnos hacia los procedimientos con que la tradición docente afirma el comportamiento social de la regla o sanciona su transgresión, son generalmente de crítica, de duda, de aclaración, de argumentación. Encontramos en los casos analizados, que los valores de justicia distributiva e imparcialidad en la aplicación de las reglas y sanciones, el derecho a la equidad, son valores que orientan de manera importante las actitudes de los alumnos hacia la aplicación de reglas y sanciones. Estos resultados coinciden con los encontrados por Molina y Alonso (1998), así como por los mencionados por Holly y Rüdiger (1999), donde en Francia los investigadores encuentran que las sugerencias de muchos de los alumnos están en que todos los alumnos en Europa deberían ser tratados equitativamente, con tolerancia y con una verdadera libertad para hablar.

6.1.4 El saber moral práctico que expresan los alumnos

Observamos que los valores de justicia distributiva e imparcialidad así como el derecho a la equidad, que portan algunos alumnos de manera importante, se expresan en situaciones de conflicto y provocan experiencias colectivas del valor en el grupo. Son fuente de saber moral práctico, que actualiza de sentido social la normatividad que regula a la comunidad escolar. Precisaremos a continuación estas afirmaciones:

Encontramos en nuestra investigación que hay una experiencia colectiva del valor en los alumnos: A) porque los alumnos portan ya el valor de lo justo. B) esto se manifiesta cuando los alumnos asumen que viven una situación injusta. Como afirma Frondizi (1999), algo pertenece al contexto y no sólo al individuo cuando es compartido por otros miembros del grupo. C) los alumnos expresan un saber moral práctico de lo justo, en las evidencias de aplicación de la regla por el maestro.

Distinguir el valor que expresan los alumnos en una situación normativa inédita, que les exige tomar una posición respecto de lo bueno o lo justo y realizar una acción, o expresar dudas, argumentar críticas o elaborar propuestas, nos permite distinguir un sentido productivo de la experiencia, porque el alumno en la situación inédita tiene una experiencia que produce un saber distinto al anterior, matizado. Como afirma Gadamer (1997-431), la experiencia no se la puede entender sin rupturas, sin tensiones, contradicciones o dudas y es en esta experiencia negativa, es en esta confrontación con el saber que se posee, que la experiencia posee su sentido productivo. Este sentido productivo constituye un saber moral, es saber práctico que se va adquiriendo porque el individuo no se confronta con el saber moral de tal manera que se lo pueda o no apropiarse, ya que la situación le exige actuar, tomar una decisión, y el fruto de esta experiencia contradictoria, es resultado de los errores mismos, como también de los aciertos, es el saber moral. Distinguir cada uno de estos aspectos es fundamental para entender los procesos valorativos de los adolescentes.

A continuación vamos a exponer el saber moral práctico que expresaron algunos alumnos en la aplicación de la normatividad, que de acuerdo con Gadamer (1997), se refiere a lo bueno y lo justo para la comunidad y es aportado por sus integrantes:

6.1.4.1 De los procedimientos de regulación colectiva

Los alumnos están de acuerdo con el comportamiento social al que se refiere la norma, pero se oponen a los procedimientos con que la tradición afirma y hace cumplir la normatividad. Ellos reclaman, en sus argumentos y con sus acciones, la aplicación para todos, de procedimientos de regulación colectiva acordados por la escuela. Piden que se respeten y apliquen los acuerdos comunes para todos por igual.

6.1.4.2 De la imparcialidad

Los valores de justicia distributiva e imparcialidad fundamentan los argumentos de los alumnos y orientan sus actitudes críticas hacia la formas en que los maestros aplican la normatividad y los castigos. Los alumnos proponen que también la autoridad debe de actuar de acuerdo al comportamiento social de la norma. Si la autoridad no cumple con el comportamientos social, también debe ser sancionada. De acuerdo con nuestra noción de cultura normativa (Giménez, 1987), dentro de la sociedad hay esquemas de comportamiento propios de ciertas categorías de personas según diferencia de sexo y edad. Nosotros encontramos que los valores de justicia distributiva e imparcialidad de los alumnos a la aplicación de la normatividad, pertenece al mundo de los adolescentes y de los jóvenes; trasciende a la escuela misma, colocándose críticamente en el centro de la sociedad, refiriéndose a aquello que los adolescentes no comparten con la autoridad del mundo adulto.

6.1.4.3 De sus necesidades y derechos

Los alumnos se oponen a la aplicación de una normatividad que excluye sus necesidades y sus derechos. Por ejemplo su derecho a jugar a la hora del recreo. Sus argumentos proponen procedimientos basados en la distribución equitativa y justa del espacio, la delimitación de espacios, tendiendo como objetivo el derecho de todos los alumnos.

De acuerdo con estos resultados, la función educativa de la regla no concluye, como lo afirmaba Durkheim (1999), en la regularidad de comportamientos deseables exigidos al alumno por el maestro, porque hay que entrar también en el terreno de cómo comprenden los alumnos el comportamiento social y qué están proponiendo.

6.1.4.4 De sus expectativas para aprender

Observamos en los casos IV y V, que los argumentos y acciones de los alumnos, en la evidencia de las circunstancias, dan la pauta para un saber práctico común en el enseñar y aprender. Las acciones y actitudes valoradas por ellos para su aprendizaje son: La participación, el tener un espacio para que expresen su palabra.

También el compartir e intercambiar el trabajo realizado, el apoyo recíproco, el acuerdo mutuo. La forma de trabajo en los alumnos está más fundada en el trabajo colectivo que en el individual y aislado. Estos valores y formas de trabajo de los niños contrastan con los valores y estilos que sustenta el maestro como principios para aprender y, marcan la gran distancia que existe entre tradición escolar y las perspectivas de trabajo que tienen los alumnos. Son dos mundos que la tradición misma impiden que se toquen, porque la regla y la costumbre señalan que el trabajo así realizado por los niños es inaceptable.

Nos llama la atención que las acciones valoradas por los alumnos de compartir e intercambiar el trabajo realizado, el apoyarse recíprocamente en la realización del trabajo y de llegar a acuerdos mutuos, no están acompañadas de argumentos hacia el maestro, que funden sus acciones. De acuerdo con Villoro (1998), son acciones intencionales ya que provienen de necesidades, propias de su edad, que se expresan en la elección de formas de trabajo y las realizan; pero parece ser que estas acciones intencionales no han pasado por una reflexión, los alumnos no las han hecho concientes fundándolas en razones y expresando argumentos al maestro de cómo les gustaría realizar el trabajo escolar. Al no ser defendidas por los alumnos como un trabajo válido para todos, no pueden ser entendidas como un saber práctico común, que se construye en las evidencias y con argumentaciones. Sin embargo son acciones que están ahí, que expresan que para los jóvenes el trabajo va acompañado de un sentido comunitario, pero que la tradición docente no lo reconoce por salirse de la regla.

6.1.4.5 Deseos e intereses de alumnos y alumnas en la construcción de un saber ético práctico

En nuestra investigación encontramos, en el caso V, que un número importante de alumnos expresan en momentos de trabajo en el salón de clase necesidades e intereses comunes relacionados con las vacaciones, dejar la escuela y ser alumnos de secundaria, que se refieren a sus proyectos futuros. En las niñas se expresa la necesidad de compartir por medio de una revista dirigida al mundo joven, imágenes y símbolos, atribuidos a los artistas. Estos deseos, el maestro los desconoce, no tienen lugar a la hora del trabajo, porque de acuerdo a la tradición docente, el salón de clase es para

trabajar y cumplir con el plan de estudios y cualquier otra actividad es calificada como indisciplina. En la tradición docente trabajo y deseos deben estar estrictamente separados, sin embargo, en los alumnos están presentes ambos mundos como un todo y como no se transmiten al mundo adulto, en este caso al maestro, se quedan entre los alumnos y crean la distancia entre los objetivos del docente y las necesidades de los alumnos. Nosotros planteamos al respecto, que hay que conocer los objetos y situaciones deseados por los alumnos, las emociones y afectos positivos y negativos, que en los momentos de trabajo en la clase irrumpen, calificándose de indisciplinados, para orientarlos y darles un lugar en la escuela.

6.2 Expresiones de poder y conflicto presentes en el “saber moral práctico”

A través de los casos analizados, observamos que el saber moral práctico que expresan algunos alumnos, lleva consigo el cuestionamiento de los procedimientos, de las relaciones de poder con que la tradición escolar exige el cumplimiento de la norma. Por ejemplo en el Caso I, algunos alumnos logran con su retórica expresada en voz alta, provocar que sus compañeros se unan para lograr un fin justo: la aplicación de un procedimiento escolar establecido y, así conseguir que su posición sea tomada en cuenta, a pesar de que el maestro no la aceptaba inicialmente.

En el Caso II, los alumnos cuestionan las jerarquías en la aplicación de la normatividad por la autoridad. Esto puede provocar un sesgo en la comprensión de los hechos, que impida ver la aportación social que está contenida en el saber moral práctico que expresan los alumnos y que aportan los criterios para revisar críticamente los procedimientos que sigue la tradición docente en la afirmación del comportamiento social deseable. Este sesgo conduce a ver en los alumnos sólo indisciplina y transgresión, o sólo confrontación con el poder. Nosotros distinguimos los actos indisciplinados, de los argumentos críticos y propositivos. Son actos indisciplinados cuando los alumnos no argumentan ni proponen procedimientos para alcanzar los fines comunitarios deseables y sus actos son sólo actos de rebeldía, pero esta distinción requiere de un análisis de su discurso y de una actitud de escucha de los argumentos de los alumnos.

La teoría del habla conflictiva de Grimshaw (1990), que Candela (1999) analiza en los intercambios en el salón de clase, confirma la aportación que llegan a hacer los alumnos al conocimiento, a través del manejo discursivo que hacen de las contradicciones, de los malentendidos y puntos de vista distintos, con lo que contribuyen a los procesos de construcción del conocimiento. También muestran el lugar que establecen interactivamente los sujetos en la situación social. En toda comunicación, afirma Candela, hay algún tipo de asimetría, sin la cual no sería necesario el intercambio (Candela,1999:22-23). Gadamer (1997), por su parte también nos dice que la situación, la evidencia y la retórica, va a contrastar lo que está constituido en regla, es fuente de conocimiento nuevo de la norma, que puede contribuir a la construcción de un sentido de lo bueno y lo justo para la comunidad (Gadamer, 1997:384-388).

El saber práctico de la norma, como hemos mencionado, es un conocimiento construido en las evidencias y con la argumentación de los alumnos, es fuente de conocimiento con que se puede ir integrando un sentido de lo verdadero y lo justo para toda la comunidad. La importancia del saber práctico está en que hace visible el perfil del comportamiento al que se refiere la norma. La norma se refiere a un comportamiento deseable para todos, pero no contiene todos los posibles casos en que puede aplicarse porque es general y, el saber práctico concreta su significado, renueva, actualiza su contenido social. De acuerdo a nuestros resultados afirmamos que la ética escolar tiene su expresión particular en las circunstancias cotidianas a través de las acciones, argumentos e interacciones discursivas entre alumnos y maestro. Es una ética escolar que se está construyendo cotidianamente.

Hay producción de saber ético práctico en los argumentos y propuestas de los alumnos hacia la situación normativa que los confronta, porque distinguen lo que está bien y lo que está mal para la comunidad escolar. La característica de estos argumentos es que no se refieren sólo al saber individual de la regla por el alumno, ni al cumplimiento de la regla por adaptación, sino porque llevan un significado que contribuye a comprender la regla para la colectividad.

Como mencionamos al inicio de estas conclusiones, nuestro interés estaba en captar en las palabras de los niños, sus actitudes valorativas hacia la normatividad

cuando el maestro la aplica y en el análisis de cómo los alumnos participan con sus argumentos e intervenciones en la construcción del saber moral práctico. En esta búsqueda, fue de gran ayuda la perspectiva de discurso de Candela (1999), porque nos ayudó a ver que en el discurso se expresan los mecanismos y procedimientos con que los participantes construyen significados. También lo fue la perspectiva de Edwards (1991), porque en los argumentos de los niños pudimos identificar sus intereses, necesidades y actitudes y a través de su retórica identificamos sus críticas y propuestas, todo lo cual lleva implícitos sus valoraciones sobre la vida social.

En nuestra indagación sobre el estado de conocimiento del comportamiento valorativo del niño, nos dimos cuenta que el análisis del discurso no había sido utilizado como un medio investigativo para este fin y, podemos afirmar que es un recurso analítico fundamental para reconstruir cómo entienden y expresan los alumnos las situaciones de interacción social y, para conocer cómo van transformando la realidad situacional con sus palabras.

Para nosotros era muy importante llegar a distinguir el proceso donde el alumno manifiesta cómo valora en una determinada situación, porque nos ayuda a aclarar que el saber moral no depende sólo de la enseñanza intencional del maestro, sino también y sobre todo, de los valores experimentados en las acciones hacia las situaciones normativas que los confronta, porque los alumnos siempre están valorando, ponderando, eligiendo, poniendo en práctica sus valores. Para la comprensión de este procesos nos ayudaron las nociones de Gadamer (1997:384-388), cuando distingue que: A) el saber que poseemos dirige nuestro hacer, B) lo que es bueno no se determina independientemente de la situación: lo que es bueno para el ser humano sólo aparece en la concreción de la situación práctica en la que se encuentra, C) hay un nuevo saber que surge de la confrontación con la situación donde se aplica el saber moral que se posee y, es en esta experiencia nueva lo que provoca un nuevo saber moral práctico.

No obstante los resultados anteriores, el saber práctico que expresan los alumnos generalmente no tiene un lugar en la escuela. Sus propuestas en torno a la normatividad escolar, no son recibidas, ubicadas, impulsadas y ponderadas en la organización normativa escolar. Los alumnos en los casos estudiados no se oponen a la normatividad, más aún, reclaman que los comportamientos sociales sean cumplidos

por toda la comunidad, incluyendo la autoridad. Es el valor de la justicia distributiva uno de los valores principales que orienta sus actitudes, argumentos y acciones.

6.3 Principios deberes y hábitos que elige la tradición docente como parte de la cultura normativa de la escuela:

En el marco conceptual de esta tesis hemos expuesto que la escuela pública de educación básica en nuestro país, forma parte de nuestra cultura y, así mismo, se le atribuye el imperativo social de afirmar y resguardar en el presente un conjunto heredado de conocimientos, creencias y comportamientos sociales que son parte de la cultura de la educación pública en México. Estas funciones de afirmación y cultivo de nuestra cultura, hacia las nuevas generaciones, las realiza la escuela de una forma particular, porque hay ciertos estilos con que transmite lo heredado, mostrando sus propios valores, procedimientos, y creencias, posibles de ser reconocidos a través de las prácticas docentes (Gadamer, 1997, MacIntyre, 1999, Durkheim 1991).

Una afirmación que hemos hecho cuando hablamos de la naturaleza, características y funciones de las normas, es que “la norma se elige de acuerdo con el concepto de hombre que sustenta”, porque la norma define comportamientos en el ser humano desde el exterior, imponiendo una manera tal de actuar.

En este marco de referencia expusimos de acuerdo a los resultados de nuestra investigación en la escuela que estudiamos, los estilos y formas disciplinarias con que la tradición docente afirma el comportamiento socialmente deseable de ser cumplido por los alumnos.

En el análisis de los casos 1 a V, encontramos que la tradición docente recurre a la orden, la prohibición y a la sanción, como medios para afirmar el comportamiento social. También observamos un dilema educativo que provocan estos medios de afirmación del comportamiento social, porque las acciones intencionales de algunos alumnos, expresan a nivel individual la convicción de cumplir con la regla y la cumplen, pero la acción está basada en la obligación o imperativo del deber ser, en el miedo al castigo y en el beneficio individual. En estos alumnos no está presente el sentido comunitario de la regla, porque comprenden la norma por el deber y por la prohibición de la autoridad. El cumplimiento de la regla por el alumno está más

centrado en evitar la sanción que en participar en el sentido colectivo de la norma. Sin embargo, en otros alumnos sí está presente el sentido comunitario de la regla, no obstante recibir las mismas formas disciplinarias, hecho que explicamos porque hemos encontrado en nuestra investigación, que en estos alumnos está presente de manera importante el valor de la justicia distributiva y la equidad en la aplicación de la normatividad por la autoridad.

¿Qué alcances tiene para la construcción del comportamiento social colectivo el que los alumnos asuman la regla con acciones intencionales fundadas en la obediencia al deber ser y en la representación punitiva del castigo no deseado? Reiteramos aquí, que no contribuyen a renovar la validez del sentido social comunitario de la norma.

Los maestros elaboran las reglas de convivencia y vigilan su cumplimiento. Cuando los alumnos las transgreden, las recuerdan como deberes, y sancionan. La regla no es acordada entre maestros y alumnos.

En los casos analizados, la disciplina y las sanciones de la tradición docente no logran construir el sentido social de la regla, en su lugar están provocando en la mayor parte de los alumnos comportamientos de transgresores que retan a la escuela para evitar el castigo .

De acuerdo a los resultados de nuestra investigación, la tradición docente en esta escuela, al afirmar los conocimientos heredados, así como los comportamientos socialmente deseables, llega a mostrarse claramente opuesta a los procesos de autonomía del alumno. De acuerdo a nuestras indagaciones, el comportamiento normativo en esta escuela tiene algunas características que pueden recordar la tradición disciplinaria de los siglos XVIII y XIX. Esto lo afirmamos porque el maestro recurre al control del cuerpo, la disciplina y el castigo físico, prácticas que Foucault (2001), encuentra en la revisión histórica de la “recta disciplina” y “el buen encauzamiento de las conductas”. Sin embargo, en la actualidad esta disciplina provoca en los alumnos acciones y sentimientos de rebeldía, de reto, de valentonería, contrarios a cualquier objetivo educativo, que indican que se ha dado una transformación en el comportamiento del alumno, de un sometimiento y obediencia incondicional a las indicaciones de la autoridad, a una actitud de rebeldía a tal sometimiento y a sus

formas, pero no se ha avanzado hacia formas de comunicación y entendimiento entre el maestro y el alumno.

Hemos afirmado que no obstante que los valores no se definen como objetivo educativo explícito o conciente por el maestro, el maestro es promotor de procesos valorativos en los alumnos, desde el momento en que aplica la normatividad escolar. Los alumnos portan valores de lo bueno y de lo justo que expresan en sus argumentos y entran en juego en la construcción de procesos valorativos.

Consideramos que estos resultados contribuyen a ampliar la reflexión respecto al problema que mencionan Schmelkes (1997), Fuentes (1994) y Barba (1997), quienes señalan que “a pesar de que el currículum oculto ha mostrado ser más efectivo en su capacidad de formar valores, es indispensable incorporar la formación valoral en el explícito (sic) (Schmelkes, 1997), preferentemente como eje transversal, de manera que se anticipe en la escuela el mundo de los valores y los derechos humanos, asumiéndolos como normales (Fuentes, 1994), para que sean convertidos en creencias individuales y estructuras sociales” (Barba, 1997) (Yurén, Barba, Barona, Izquierdo, Molina y Osornio, 2003:963). Nosotros coincidimos con Hernández y Moctezuma, en que “la enseñanza escolarizada del nivel y enfoque que sea, se sustenta en determinados valores que están explícitos o implícitos en la dinámica escolar, que contribuyen a la orientación y a la formación moral” (Hernández y Moctezuma 2001:53). Como hemos mencionado, aunque no se incorpore la formación valoral en explícito, el maestro, al aplicar la normatividad, provoca en los alumnos la ponderación y aplicación de los valores que sobre lo bueno y justo portan y, con los que participan en procesos valorativos subsecuentes. Este hecho plantea la necesidad de que los valores y los argumentos que expresan los alumnos sobre lo bueno y lo justo, se escuchen y se ponderen, teniendo como objetivo la construcción de un sentido comunitario.

En el caso de que se trate de manera explícita el tema de los valores, es difícil que el maestro guarde siempre una coherencia entre sus actos y el objetivo educativo explícito o conciente y, eso puede llevar a contradicciones fuertes entre el discurso de los valores, las valoraciones implícitas y las acciones prácticas. La investigación realizada por Cárdenas y Delgado (2001) nos ilustra al respecto cuando afirman que: “a

pesar de la sensibilización de los maestros a la importancia de la educación valoral, la forma específica de realizar las actividades cotidianas se convierte en un factor que limita la trascendencia de los esfuerzos del maestro. Hay un contraste entre lo que dice el maestro que debe ser y lo que realiza” (Cárdenas y Delgado 2001: 136-137).

También Molina y Alonso (1998) afirman respecto a la intencionalidad y la consistencia en la formación valoral, que no se observa ninguna consistencia entre lo que dicen los maestros al investigador y lo que hacen. Tal situación se presenta cuando se revisa un contenido o se expresa un comentario que se refiere a algún valor, en donde la relación cotidiana transgrede las formas de relación revisadas en el contenido (Molina y Alonso, 1998:207) .

6.4 El vínculo de nuestros resultados con los resultados y propósitos de otras indagaciones

Consideramos que nuestros resultados de investigación de las actitudes de los alumnos en la escuela, contribuyen a conocer la validez que tiene para ellos el comportamiento social que afirma la tradición escolar, así como la crítica que expresan a los procedimientos con que la tradición lo afirma. También contribuye a conocer las formas de trabajo escolar que valoran los alumnos, por lo que nuestros resultados coinciden con el interés de Baxter (1988), en Cuba, de conocer el comportamiento que los alumnos externan hacia la escuela, a los maestros, al trabajo docente y en qué forma se relacionan entre sí.

Con nuestro estudio de las actitudes valorativas que expresan los alumnos hacia la normatividad escolar, hemos demostrado la forma en que los alumnos participan con sus interacciones discursivas, aportando y definiendo sus propias concepciones hacia los procedimientos normativos, por lo que nuestro estudio se identifica con los objetivos de investigación de Candela en México (1996, 1997, 1999), de conocer las formas en que los alumnos participan y defienden sus propias concepciones en la elaboración del conocimiento escolar.

Nuestra investigación ha dado voz a los alumnos recogiendo sus palabras y sus acciones y en ellas observamos que sus actos no son simples impulsos de indisciplina, porque en la mayor parte de sus argumentos está presente un sentido de regulación

colectiva y, a través de su retórica recurren a procedimientos establecidos en la escuela como recursos para que la autoridad aplique de una manera justa las normas. También contienen sus argumentos una crítica social muy importante hacia el mundo de los adultos y a su autoridad, porque afirman que la autoridad debe actuar de acuerdo al comportamiento social que exige, o de lo contrario ser también sancionada. Por otra parte, sus argumentos y acciones también están refiriéndose a sí mismos, como grupo con necesidades y derechos propios.

Estos procedimientos, principios sociales, propuestas y necesidades de los alumnos, están fundados en los valores de justicia distributiva, imparcialidad y equidad, valores que portan de manera evidente los protagonistas de nuestro estudio, que los identifica, aún sin que ellos lo sepan, con jóvenes de otras latitudes, como documenta Holly y Rüdiger (1999), de Francia, cuando afirma que: “entre las sugerencias de muchos de los alumnos está que todos los alumnos en Europa deberían ser tratados equitativamente, con tolerancia y con una verdadera libertad para hablar”.

Además de estos valores, los alumnos de nuestro estudio expresan y comparten entre ellos otros valores, como son: el trabajo en común, la solidaridad, la cooperación, la crítica entre ellos mismos o el apoyo para entender las reglas de convivencia. En sus juegos expresan liderazgo y capacidad de organización, valores expresados en las situaciones y en las evidencias, que nos permiten afirmar que los proyectos sobre formación de valores que emprenden las instituciones educativas, deben tomar en cuenta y, partir de los valores que portan los alumnos y, escuchar qué proponen para las formas de convivencia y responsabilidades, en sus comunidades escolares. De esta manera los alumnos estarán poniendo en práctica sus argumentos, ponderando sus propuestas, haciendo florecer su sentido de lo buenos y justo para todos, compartiendo con los maestros los retos sociales que esto implica. De acuerdo a estos resultados, coincidimos con los enfoques progresistas de la educación de los que nos hablan Timothy (1998), Wyness (2003), Quicke (2003) del Reino Unido, mencionados en nuestra investigación.

6.5 Respecto a nuestra perspectiva metodológica:

Nuestra perspectiva de investigación para conocer las actitudes valorativas de los alumnos hacia el deber ser contenido en la normatividad escolar, es distinta a la

predominante en la actualidad en los investigadores, ya que como hemos expuesto en el Capítulo 3, que se refiere a los Estudios sobre las Actitudes de los Alumnos en la Escuela en México, el enfoque psicogenético de Piaget (1985,) para el estudio del criterio moral en el niño y el enfoque teórico de Kohlberg (1992), para el estudio de los estadios del desarrollo moral, siguen teniendo una gran influencia en la construcción filosófica y conceptual. Nosotros consideramos que el procedimiento investigativo que seguimos para el estudio de los valores que expresan los niños es un aporte porque estudiamos los procesos valorativos en contextos naturales de la escuela y enfocamos las situaciones contradictorias conflictivas que vive el niño cuando el maestro está exigiendo el comportamiento deseable.

Hemos mencionado en el marco conceptual, en el apartado Saber moral práctico de los alumnos y su participación en la ética escolar cotidiana, la distinción del saber basado en la acción real, respecto del saber como noción conceptual, resultado de un problema sugerido por el investigador, ahí mencionamos y, lo queremos citar nuevamente en nuestras conclusiones, que el saber basado en la reflexión se refiere a la capacidad de la conciencia de aprehender el objeto, superándolo por medio de la interpretación que se realiza para la comprensión, adquiriendo un nuevo saber por medio de la reflexión y, en este nuevo comprender está la superación del primer conocimiento conceptual. Distinto a este saber, está el saber que se basa en la acción que provoca una experiencia vital, donde la experiencia es la apertura a opciones diversas que enseñan a través de los errores, de los límites aprendidos en la realización de las acciones. Los efectos en el ser son aquí “más ser que conciencia” (Aguilar, 1998:146-150).

Consideramos que nuestro procedimiento investigativo contribuye a superar el problema de conocimiento que existe en las investigaciones realizadas a través de los “dilemas morales” y cuestionarios proyectivos propuestos por el investigador al niño, al que se refiere Landeros y Uribe (1999), porque con los dilemas morales planteados a los niños por el investigador, no se cuenta con suficientes elementos para analizar en qué medida los juicios emitidos por el niño coinciden con las acciones que realiza, cuando no está presente el investigador. También nuestro estudio contribuye a superar un problema que encontramos en la investigación realizada por Cano (1999), porque

las respuestas que dan los niños al investigador expresan una actitud pasiva hacia la normatividad, poco usual a cuando están interactuando socialmente en un contexto real como es el escolar. A través de un cuestionario es difícil saber cuáles son las valoraciones que expresan los niños en las situaciones problemáticas que viven en la escuela, ni la relación de éstas con sus acciones, porque en las respuestas que dieron los niños a la investigadora, están repitiendo los comportamientos que les recomiendan los adultos. Es más probable que los niños al ser interrogados respondan sobre el “deber ser” que se les plantea, que sobre las valoraciones que guían sus acciones en la vida real.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, Mariflor (1998). *Confrontación*. México: Anagrama.
- Alba, Ma. de los Angeles (1993). "Manual de educación para la paz y los derechos humanos para maestros de primaria". Documento de trabajo, Universidad de Aguascalientes, Asociación Mexicana de las Naciones Unidas, Aguascalientes (mimeo).
- Alba, Ma. de los Angeles (1989). "Educación para la paz y los derechos humanos en la primaria", informe de una experiencia con maestros y alumnos en Aguascalientes, Serie de Investigaciones Educativas, reporte 19.
- Aristóteles (1954). *Ética Nicomaquea*. Versión española y notas por Antonio Gómez Robledo. México: UNAM.
- Aristóteles (1999). *Arte Poética Arte Retórica*. 1ª ed. , Tr. De José Goya y Muniain y de Francisco de P. Samaranch. México: Porrúa.
- Aristóteles (2002). *Retórica*. Versión de Arturo Ramírez Trejo. México: UNAM.
- Barba, J. Bonifacio (1997). *Educación para los derechos humanos. Los derechos humanos como educación valoral*, sección de obras de Educación y Pedagogía, México: Fondo de Cultura Económica.
- Baxter, Esther (1988). "El trabajo educativo en la escuela primaria". *Documento IRESIE*, Núm 16, vol 9, ene-jun. Año: 88, Cuba, pp. 57-64. Recuperado en: <http://132.248.192.19/cgi-bin/wwwisis-exel/>.
- Beristáin, Helena (2001). *Diccionario de Retórica y Poética*. 8ª Ed. México: Porrúa.
- Bertely, María (coord.) (2003). Educación, Derechos sociales y Equidad. T. III, en *La Investigación Educativa en México*. México: COMIE. SEP. CESU.
- Beuchot, Mauricio (1998). *La retórica como pragmática y hermenéutica*. Barcelona: Ed. Anthropos.
- Beuchot, Mauricio (2000). *Tratado de hermenéutica analógica*. México: Editorial Itaca.
- Brookhart, Susan & Diane L. Bronowics (2003). "I don't like writing. It makes my finger hurt: students talk about their classroom assessments". *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* . vol. 10, num.2 / july. Pittsburgh, pp. 2211-242.
- Carvajal, Alicia, Carol Terri y Juan Zorrilla (1993). *Alumnos*, estados del conocimiento, Cuaderno 1, II Congreso de Investigación Educativa. La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa. México: COMIE.
- Candela, Antonia (1996). "La construcción de la ciencia en la interacción discursiva del aula". México: DIE-CINVESTAV (Documento 42).
- Candela, Antonia (1997). "El discurso argumentativo de la ciencia en el aula", en *Encontro sobre Teoria e Pesquisa em Ensino de Ciências. Linguagem, Cultura e Cognicao. Reflexoes para o Ensino de Ciências*, Faculdade de Educacao da Universidad de Campinas, Belo Horizonte, pp. 230-250.

- Candela, Antonia (1998). "Students' power in classroom discourse", en *Linguistics and Education*, 10: (2), pp. 139-164.
- Candela, Antonia (1999). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México: Paidós, colección Educador.
- Candela, Antonia (2001). "Corrientes teóricas sobre discurso en el aula", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 12, vol. VI, mayo-agosto, México, pp. 317-333.
- Cano, Marta O. (1999). "Un acercamiento al pensar y al sentir de los niños y niñas en la Escuela Primaria". *Memoria Electrónica del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Area I, Sujetos, Agentes y Actores de la educación. México.
- Cárdenas, Víctor y Laura Delgado (2001). "La educación valoral en la escuela primaria a inicios de siglo XXI. Aportes para su investigación desde el enfoque del desarrollo de habilidades sociales", en Hirsch, Ana (coord.) *Educación y valores*, tomo I, México: Gernika, pp.121-140.
- Claire, Planel (1997). "National cultural values and their role in learning: a comparative ethnographic study of state primary schooling in England and France". *British Educational Research Journal*, vol. 33, num.3/november 1, pp. 349-373.
- Colin, Lacey (1970). "Hightown Grammar". *Pupil Subcultures*. [Documento WWW]. Recuperado en: <http://sociology.org.uk/tecelew.htm>.
- COMIE, (1997). *La investigación educativa en México, 1996-1997*. IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Yucatán.
- COMIE, (1999). *Educación, Sociedad, Historia y Cultura*, Área V. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Conde, Silvia (1997). "Pensar la democracia desde la escuela", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núms. 1-2, vol. XXVII, enero-junio, México, pp. 129-164.
- Conde, Silvia (1998). *La construcción de prácticas democráticas en una escuela de la ciudad de México*, estudio de caso. Aguascalientes: El perro sin mecate.
- Delgado, Araceli (2001). *Formación Valoral a nivel universitario*. México: Universidad Iberoamericana.
- Delval, Juan (1997). "Los estadios del desarrollo moral, según Kohlberg", en *Valores y actitudes, lectura para docentes*. México: CONALEP, pp.121-144 .
- Donas, B. (compilador) (2001). *Adolescencia y Juventud en América Latina*. Cartago, Costa Rica: Consejo Editorial del LUR.
- Edwards, Derek, y Neil Mercer, (1988). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula. Temas de educación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Edwards, Derek (1995). "A Commentary on Discursive and Cultural Psychology", en *Culture & Psychology*, núm. I, vol. I, London: SAGE Publications, pp.55-65.
- Edwards, Derek (1997). *Discourse and Cognition*. London: SAGE Publications.
- Edwards, Derek (1999). "Emotion Discourse", *Culture & Psychology*. vol. 5, núm. 3, pp. 271-291.
- Durkheim, Emilio (1991). *La educación moral*. México: Colofón.
- Ferrater, José (1951). *Diccionario de Filosofía*. 3ª ed. Buenos Aires: Sudamericana.

- Ferraris, Mauricio (1998). *La Hermenéutica*. México: Taurus.
- Fielding, Michael (2004). "Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities". *British Educational Research Journal*, vol. 30, núm. 2, abril, pp. 295-311.
- Foucault, Michael (1994). *Microfísica del poder*. México: Planeta.
- Foucault, Michael (2001). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.
- Fronzizi, Risieri (1999). *¿Qué son los valores?* México: FCE.
- Gadamer, Hans-Georg (1997). *Verdad y Método I*. Salamanca, España: Sígueme.
- Gadamer, Hans-Georg (1992). *Verdad y Método II*, Salamanca, España: Sígueme.
- Gadamer, Hans-Georg (1998). *La actualidad de lo bello*. España: Paidós.
- García, María (1996). *Aprendiendo a ser humano*. España: Universidad de Navarra.
- García, Susana y Liliana Vanella (1992). *Normas y valores en el salón de clases*. México: Siglo XXI.
- García, Yolanda (2002). "La argumentación infantil: una experiencia educativa desde el programa de filosofía para niños", en *Memoria electrónica. VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Area: Filosofía y teoría del campo de la educación. México.
- Geertz, Clifford (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, Anthony (1991). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Granja, Josefina (1992). "La condición del alumno: materiales para una discusión". Documento inédito. México: DIE CINVESTAV-IPN.
- Guillén, Ma. Cristina, et al. (1991). "Jean Piaget y el juicio moral", DGENAM, México (mimeo).
- Giménez, Gilberto (1987). *La teoría y el análisis de la cultura*. México: COMECOSO-UNAM.
- Glazman, Raquel (1986). *La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad. Antología*. México: Ediciones El Caballito.
- González, Juliana (1997). *El Ethos, destino del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González, Juliana (1993). "Ética y Moral. Ethos y Moralidad". México: Instituto Nacional de la Nutrición Salvador Zubirán, pp. 12-18.
- González, Juliana (1990). "La naturaleza de los valores". México: Instituto Nacional de la Nutrición Salvador Zubirán, pp. 53-71.
- Grimshaw, Allen (comp.) (1990). *Conflict talk: Sociolinguistic Investigations of Arguments in Conversations*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, David (1967). "Social relations in a secondary school". *Pupil Subcultures*, [Documento WWW]. Recuperado en: <http://sociology.org.uk/tecelew.htm>.
- Hernández, Juan y Ma. Teresa Moctezuma (2001). "Hacia la identificación de elementos teóricos metodológicos para la investigación educativa en valores. Una primera aproximación", en Hirsch, Ana (coord.) *Educación y valores*, Tomo III, México: Gernika.
- Hirsch, Ana (1998). *México: Valores Nacionales*. México: Gernika.
- Hirsch, Ana (coord.) (2001). *Educación y valores*, 3 tomos, México: Gernika.

- Holly, Marina & Rüdiger Teutsch (1999). *Pupil's rights-Teacher's rights*. Viena: Interkulturelles Zentrum.
- Huerta Ibarra, José y Martha Escurra. (1997). "Desarrollo de valores y régimen de verdad en el niño mexicano". *Formación en valores humanos*. México: Instituto de Fomento e Investigación Educativa, A. C.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Lacey, Colin (1970). *Hightown Grammar: the school as a social system*. Manchester: Manchester University Press.
- Lara y Parra, Jesús (1975). *Introducción a la Axiología y Nociones de Ética*. Puebla, pp. 46. (mimeo).
- Landeros, Leticia y Estela Uribe (1999). "El desarrollo del juicio moral en niños y niñas de primer año de primaria", *Memoria Electrónica del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Area I: Sujetos, Agentes y Actores de la educación. México.
- Larousse, Gran Diccionario USUAL de la Lengua Española (1998). *España: Larousse*.
- Latapí, Pablo (1988). "Educación para la paz y los derechos humanos en la primaria" Marco de referencia. México (mimeo).
- Latapí, Pablo (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: FCE.
- Lensmire, J.Timothy (1998). "Rewriting student voice" *Journal of Curriculum Studies*. Num. 3 Vol. 30. Mayo. England: Taylor & Francis, pp. 261-291.
- Luna, Ma. Eugenia (1994). *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*. México, Tesis Núm. 21, DIE.
- Maggi Rolando, Hirsch, A., Tapia, M. y Yurén, M.T. (2003). "Investigaciones en México sobre educación, valores y derechos humanos" (1991-2001), en María Bertely, (coord.), *Educación, Derechos Sociales y Equidad*. La Investigación Educativa en México 1992-2002, (pp. 923-941) Tomo III. México: COMIE, SEP, CESU.
- Maggi Rolando, Alonso, M.G., Vidales, I. y Walker, O. (2003). "Investigaciones sobre la formación y el desarrollo moral en la escuela", en María Bertely (coord.), *Educación, Derechos Sociales y Equidad*. La Investigación Educativa en México 1992-2002, Tomo III, (pp.967-986) México: COMIE, SEP, CESU.
- MacIntyre, Alasdair (1999). "La racionalidad de las tradiciones" en A. Velasco (Comp.), *Resurgimiento de la teoría política en el siglo XX: Filosofía, historia y tradición* (345-371). México: I.I.S. UNAM.
- Miller, Walter (1962). "Lower Class Cultures as a Generating Milieu of Gang Delinquency". [DocumentoWWW] Recuperado en:<http://sociology.org.uk/tecelew.htm>.
- Molina, Amelia y Guadalupe Alonso (1999). "¿Formación de valores para la democracia en el sexto grado de primaria?: Una mirada etnográfica", en *Valores nacionales. Visión panorámica sobre las investigaciones de valores nacionales*. 2ª ed., México: Gernika, pp.193-218.
- Molina, Amelia y Guadalupe Alonso (1998). *La formación de valores para la democracia en el sexto grado de primaria: Estudio etnográfico en ocho escuelas primarias del D.F. y área metropolitana*, México: SEP.

- Osler, Audrey (2000). "Childrens rights, responsibilities and understandings of school discipline". *Research Papers in Education*. Num.1/ Vol.15, March. England: Taylor & Francis Group, pp. 49-67.
- Paradise, Ruth (1979). *Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en la escuela primaria*. Tesis, México: DIE.
- Pascual, Marina (1991). *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Narcea: Madrid.
- Pascual, Marina (1991). "El desarrollo del proceso de valorización en la educación básica", ponencia presentada en el Primer Encuentro de Innovaciones en Educación Básica. CEE, CIE, Innovación y Conocimiento. México: La Esfinge.
- Pepper, Stephen (1958). The Sources of Value, en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales* (vol. 12, pp. 607-614). Berkeley: University of California Press.
- Perea, Landy (1992). *La adquisición de valores en la escuela primaria*. Tesis de maestría. Mérida: Universidad Pedagógica Nacional.
- Piaget, Jean (1985). *El criterio moral en el niño*. México: Roca.
- Piaget, Jean (1947). "The moral development in the adolescent in two types of society, Primitive and Modern". UNESCO.
- Piatro, E. y A. Delgado (1991). "Desarrollo de habilidades de razonamiento y formación valoral", ponencia presentada en el Primer Encuentro de Innovaciones de Educación Básica. CEE. México.
- Pineda, José Manuel y Antonio Zamora (1991). *Disciplina, procesos sociales e institución escolar*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Planel, Claire (1997). "National cultural values and their role in learning: a comparative ethnographic study of state primary schooling ind England and France". Num. 3/ Vol. 33, November 1. England: Carfax Publishing Co., pp. 349-373.
- Platón (1978). *Diálogos*. Estudio Preliminar a cargo de Francisco Larroyo. México: Porrúa.
- Quesnel, Lucía (1983). "Razón y miedo en la educación moral", ponencia presentada en el Congreso Internacional de Sociología. Morelia, Mich.
- Quesnel, Lucía (1988). *Los niños que se portan mal en la escuela*. Cuadernos de investigación. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Quicke, John (2003). "Educating the pupil voice", en *Support for Learning*, vol. 18, (2), may, pp. 51-57.
- Ramírez, Gloria y Elizabeth Velázquez (1989). *Educación básica y derechos humanos*, Academia Mexicana de Derechos Humanos, México.
- Ricoeur, Paul (2002). *Del texto a la acción*. México: FCE.
- Rockwell, Elsie (1986). "Etnografía y teoría en la investigación educativa", en *Enfoque*. Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. Bogotá, Colombia: Centro de investigación de la Universidad Pedagógica.
- Rockwell, Elsie (1994). "La aproximación etnográfica: debates actuales". Se publicará en el libro *Cultura en la escuela. Escuela en la cultura*, México: CIESAS.

- Rockwell, Elsie (1993). "La etnografía como conocimiento local". Se publicará en el libro *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, México: CISE.
- Rockwell, Elsie (2001). "Camino y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina". *Cuadernos de Antropología Social*, No. 13, Facultad de Filosofía y Letras: Universidad de Buenos Aires, pp. 53-64.
- SEP (1993). *Plan y programas de educación básica primaria*. México.
- Sepúlveda, Rosa Irene y Ma. Renata Dolores Paniagua (2001). "Los juicios convencionales en niños de 10 años de edad que cursan el quinto grado de primaria en el área rural y urbana". *Memoria electrónica del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Área: Educación Cultura y Sociedad. México.
- Scheler, Max (2001). *Ética*. Introducción y edición de Juan Miguel Palacios. Traducción de Hilario Rodríguez Sanz. Madrid: Caparrós Editores.
- Schmelckes, Silvia (1997). *La escuela y la formación valoral autónoma*. México: Castellanos.
- Timothy, Lemsire (1998). "Rewriting student voice" *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 30, num. 3/may 1, pp 261-291.
- Taylor, Charles (1996). *Las fuentes del yo: La construcción de la identidad moderna*. España:
- Taylor, Charles (1997). *La ética de la autenticidad*. Introducción de Carlos Thiebaut. México: Paidós.
- Velázquez, Martín (comp.) (1988). Complemento de educación ambiental para primarias. INIREB. Villahermosa: Gobierno del estado de Tabasco, 191pp.
- Vygotsky, Lev S. (1979). "Zona de desarrollo próximo". *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo. Págs. 130-140.
- Villoro, Luis (1998). *El poder y el valor. Fundamentos de una Ética Política*. México: FCE.
- Villoro, Luis (1982). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.
- Willis, Paul (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- Willis, Paul (1977). *Learning to Labour: How Working Classes Kids Get Working Class Jobs*. Londres: Saxon House.
- Wyness, Michael (2003). "Children's Space and Interest: Constructing an Agenda for Student Voice". *Children's Geographies*, vol. 1, núm. 2/August. Reino Unido: Carfax Publishing Co. pp. 223-239.
- Woods, Peter (1979). "The Divided School" [Documento WWW]. Recuperado en: <http://sociology.org.uk/tecelew.htm>.
- Yurén, Ma. Teresa (1995). *Ética, Valores Sociales y Educación*. México: UPN.
- Yurén, Ma. Teresa (2002). *Valores y educación: problemas y perspectivas*. [Documento WWW]. Recuperado en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-yuren.html>.
- Yurén, Ma. Teresa (coordinadora). Barba, B., Barona, C., Izquierdo, I., Molina, A. y Osornio, L. (2003). "El trabajo filosófico y conceptual en educación valoral y formación sociomoral. Una contribución al estado de conocimiento en México (1991-2001)", en María Bertely (coord.). *Educación, Derechos Sociales y Equidad*. La Investigación Educativa en México 1992-2002, Tomo III (pp.943-966). México: COMIE, SEP, CESU.