

Mirar la práctica docente desde los valores

María Cecilia Fierro y Patricia Carbajal

BIBLIOTECA de EDUCACIÓN

La BIBLIOTECA DE EDUCACIÓN tiene el propósito de difundir los estudios teóricos y las experiencias prácticas más avanzadas que surgen hoy en el ámbito internacional, y de dar a conocer también las investigaciones, ideas y propuestas innovadoras que se van generando en los países de habla hispana. Las distintas series de esta Biblioteca se editan bajo la responsabilidad de reconocidos especialistas y están dedicadas a la formación de los docentes, a los métodos didácticos, a la psicología y los procesos cognitivos del aprendizaje, a las nuevas tecnologías y las herramientas para investigar en su aplicación a todas las materias que constituyen los currículos escolares y planes de estudio universitarios.

FELICITY HAYNES *Ética y escuela*

JOAN STEPHENSON *Los valores en la educación*

LORRAINE LING
EVA BURMAN
MAXINE COOPER
Compiladores

WOUTER VAN HAAFEN *Sensibilidad, moral y educación*
THOMAS WREN Volumen I
AGNES TELLINGS El niño en edad preescolar
Compiladores

WOUTER VAN HAAFEN *Sensibilidad, moral y educación*
THOMAS WREN Volumen II
AGNES TELLINGS El niño en edad escolar
Compiladores

GENOVEVA SASTRE *Resolución de conflictos*
MONTSERRAT MORENO *y aprendizaje emocional*
MARIMÓN

Mirar la práctica docente desde los valores

María Cecilia Fierro
Patricia Carbajal



UNIVERSIDAD
IBEROAMERICANA
LEÓN

gedi
ec

Esta publicación se hizo con apoyo
de la Universidad Iberoamericana León.

Diseño de cubierta: Sebastián Puiggrós

Primera edición, mayo de 2003, México D.F.

Segunda edición, marzo de 2005, México D.F.

Reservados todos los derechos

© Editorial Gedisa, S.A.
Paseo Bonanova, 9, 1º-1ª
08022 Barcelona (España)
Tel. 93 253 09 04
Fax 93 253 09 05
gedisa@gedisa.com
<http://www.gedisa.com>

ISBN: 84-7432-991-4

Impreso por: Litográfica Ingramex, S.A. de C.V.
Centeno 162-1, Col. Granjas Esmeralda
México, D.F. 09810

Impreso en México
Printed in México

Queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio
de impresión, en forma idéntica, extractada o modificada de la obra.

*A mis padres, Manuel y
Por tantas oportunidades
y entretejidas para reconocer y
María*

*A Manolo, Mariana y María Cristi
su presencia solidaria, cercana y al*
I

Índice

AGRADECIMIENTOS

PRESENTACIÓN

Miguel Bazdresch Parada

**1. LA OFERTA VALORAL DEL DOCENTE
COMO OBJETO DE ESTUDIO**

**1. El proceso de formular una pregunta
y delimitarla**

1.1 Aparecen las normas concretas

1.2 Las normas se presentan de muy diversas
maneras: los vehículos

1.3 Las prácticas de enseñanza varían de un docente
a otro. ¿Esto tiene que ver con los valores?

**2. Tres senderos hacia la oferta valoral
del docente**

2.1 Concepto de oferta valoral

2.2 El comportamiento normativo

2.3 El comportamiento afectivo

2.4 Conducción de los procesos de enseñanza

**3. La pregunta por la oferta valoral
desde los enfoques socioantropológico
y psicopedagógico sobre los valores**

3.1 Concepto de valor

3.2 Concepto de socialización

3.3 Concepto de formación en valores

4. Los valores, la moral y la moralidad	41
4.1 Los valores	41
4.2 La moral	41
4.3 La moralidad	42
5. El desarrollo de la moralidad del sujeto: de la heteronomía a la autonomía	44
5.1 Tres etapas en el desarrollo de la moralidad en el sujeto	45
5.2 Primera etapa: socialización; transmisión de normas y valores	46
5.3 Segunda etapa: interiorización de las expectativas y normas sociales	47
5.4 Tercera etapa: hacia una moral autónoma	49
2. PRIMER SENDERO: EL COMPORTAMIENTO NORMATIVO DEL DOCENTE	61
1. Las normas concretas. El aspecto más visible del comportamiento normativo	63
1.1 ¿A través de qué vías se hacen presentes las normas concretas en la escuela?	64
1.2 Recuperar el código de comportamientos que la escuela presenta a los alumnos a través de las normas concretas	69
1.3 Reconocer a qué normas dan más importancia los docentes	72
1.4 Hacer explícitos los valores que están detrás de las normas concretas	85
1.5 Analizar qué normas concretas aluden a convenciones escolares y cuáles a genéricos universales	88
2. La consistencia en la aplicación de las normas	90
2.1 Analizar la consistencia en la aplicación de las normas	91
2.2 Cuando la consistencia no se hace presente...	94
2.3 ¿Cuántas veces aparecen las normas a partir de incumplimientos en comparación con las veces en que son aludidas mediante indicaciones?	96

2.4 Comparación entre grados iniciales y terminales a propósito de transgresiones e incumplimientos	
---	--

3. Las normas abstractas, menos evidentes y también menos frecuentes

3.1 Identificar las normas abstractas en el discurso del docente	
3.2 ¿A qué normas abstractas aluden los docentes y en qué situaciones?	
3.3 El papel de las normas abstractas en el desarrollo de la moralidad de los alumnos	

4. La oferta valoral del docente a través de su comportamiento normativo

4.1 Un paquete de «normas básicas» para que los alumnos aprendan a comportarse	
4.2 Un comportamiento normativo centrado en la figura de la autoridad	
4.3 Una normatividad de límites laxos que se aplica «a criterio» del docente	
4.4 A propósito de las normas abstractas... un elocuente silencio	

3. SEGUNDO SENDERO: EL COMPORTAMIENTO AFECTIVO DEL DOCENTE

1. Como dos mitades de una nuez: los vehículos y las normas concretas

1.1 De la exhortación a la recriminación: un amplio espectro de vehículos	
1.2 ¿Por qué son importantes los vehículos en el desarrollo de la moralidad de los alumnos?	
1.3 ¿Qué tipo de oportunidades para el desarrollo de la moralidad de los alumnos ofrece cada grupo de vehículos?	
1.4 ¿Qué tendencias siguen los docentes en el uso de vehículos?	
1.5 El mito de Sísifo o la trampa que encierra los vehículos basados en el uso de la fuerza	

2. Los juicios de valor, vehículos de las normas abstractas	146
2.1 Hay de pre-juicios... a juicios	152
2.2 Implicaciones valorales de los distintos grupos de juicios de valor	154
2.3 Tendencias encontradas en el uso de juicios de valor por los docentes	160
3. Expresiones afectivas. El hilo con el que se teje la experiencia de recibir un trato equitativo en la escuela	161
3.1 Sonreír, consolar, compartir... ignorar, excluir, señalar	167
3.2 Los grupos de expresiones afectivas según la atención prestada a las demandas de los alumnos	169
3.3 Las expresiones afectivas y sus implicaciones desde la perspectiva del desarrollo de la moralidad en los alumnos	179
3.4 Tendencias en el uso de expresiones afectivas de los docentes	183
3.5 La parábola que no se aplica en la escuela	185
4. Balance del comportamiento afectivo	188
4.1 Las explicaciones salen sobrando	188
4.2 Aprender a descifrar y atender las señales cambiantes de la autoridad	188
4.3 Pocos, pocos juicios de valor... y también prejuicios	189
4.4 Expresiones afectivas de atención al alumno... a menos que cambie el humor	190
4. TERCER SENDERO: LA CONDUCCIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA	195
1. La conducción de los procesos de enseñanza: ¿qué actividades proponen los docentes a los alumnos en el aula?	201
1.1 ¿Existe en las aulas un espacio para que los alumnos reflexionen?	204
1.2 ¿Qué son las secuencias de reflexión?	206

2. ¿Por qué es importante generar secuencias de reflexión desde la perspectiva de la oferta valoral del docente?	
3. Identificar las secuencias de reflexión de contenido académico	
3.1 Ubicar los niveles de elaboración de las secuencias de reflexión académica	
4. Identificar y analizar las secuencias de reflexión valoral	
4.1 Analizar las secuencias de reflexión valoral de acuerdo con los ejes «sentido de la norma» y «autoridad»	
4.2 Niveles en los que aparecen las secuencias de reflexión de contenidos valorales y ejemplos que los ilustran	
4.3 Los docentes y la generación de secuencias de reflexión valoral	
5. Las secuencias de reflexión y su relación con las situaciones de incumplimiento y transgresiones a las normas	
6. La oferta valoral del docente a través de la conducción de los procesos de enseñanza	
6.1 Una oferta valoral anclada en las prácticas de enseñanza	
6.2 Secuencias de reflexión académica y secuencias de reflexión valoral. Pocos y con poco grado de elaboración	
6.3 Los incumplimientos y las transgresiones: estrechamente vinculados a las secuencias de reflexión	
5. LA ESCUELA Y LA FORMACIÓN VALORAL DE LOS ALUMNOS. UNA MIRADA DESDE LOS DOCENTES	
1. «En cuestión de valores, los maestros seguimos haciendo lo que podemos»	
1.1 «Puesto que nosotros recibimos toda la problemática que se genera afuera... poco podemos hacer»	

1.2 «La escuela pública no se mira y no se trabaja como lo que es: una sola unidad»	252
1.3 «Se lo ha comido el medio...»	253
2. ¿Con qué valores nos comprometemos?	255
2.1 «El respeto, por arriba de todo»	255
2.2 «Todas las normas llevan un fin: que el alumno se forme como una persona llena de valores»	257
2.3 «La norma ya viene muy concretamente como una regla... El valor, como que flota...»	259
2.4 Dos tareas del maestro en la formación valoral de los alumnos: «Ser ejemplo e insistir»	262
3. Perfiles de los docentes de acuerdo con su oferta valoral	266
3.1 Josefina: Enseñar a ponerse en el lugar del otro. «Yo creo que no hay mejor manera»	267
3.2 Marisol y la búsqueda de consistencia: «Yo no puedo tener unas reglas para unos y otras distintas para otros»	269
3.3 Soledad: «Desde hace mucho me ha gustado que los niños participen en clase, que dialoguen»	271
3.4 Joel: ¿El fin justifica los medios?: «Del error de uno podemos aprender todos»	272
3.5 Benito: «Llevar a los alumnos a pensar más allá del contenido específico...»	275
3.6 Margarita: Las razones de la dureza en el trato hacia los alumnos: «Maestra, ¿por qué nos dice así?»	278
4. Recuperar y analizar la oferta valoral del docente como proceso de formación en la escuela	282
REFLEXIONES FINALES	289
BIBLIOGRAFÍA	297

Agradecimientos

Llevar a término esta investigación, cuyos tiempos se dieron mucho más de lo previsto inicialmente, fue posible a un ingrediente que estuvo presente a lo largo de todo el to: confianza.

En primer lugar, confianza de parte de la Universidad roamericana León para financiar la investigación durante tres años que duró su desarrollo, a través de la Dirección Investigación y Posgrado, el Centro de Desarrollo Educativo y el Centro de Formación Social. El apoyo recibido de colegas y autoridades de las áreas involucradas nos alentó en distintos momentos a continuar con este trabajo.

La confianza recibida de los maestros y maestras que a sus aulas para permitirnos observar su trabajo cotidiano te largos períodos de tiempo, no solamente hizo posible los tres acercamientos para *Mirar la práctica docente desde los ojos de los estudiantes*, sino que nos permitió tomar contacto con la riqueza humana profunda que esta encierra. Gracias Benito, Josefina, Marisol, Soledad, Marisol y Joel, de manera especial, por compartir reflexiones y dudas, sus problemas y búsquedas, con lo que nos permitieron la reflexión de otros docentes.

El equipo que colaboró en distintas etapas del proyecto también tuvo, en el centro del trabajo compartido, la confianza a la cual pudimos replantear en distintos momentos el camino a seguir. Regina Martínez Parente participó en el trabajo de campo y en la elaboración del primer informe de resultados, haciendo valiosas aportaciones en la etapa de definición de categorías concretas, vehículos y expresiones afectivas. Martha Montiel colaboró en el proyecto durante el trabajo de campo y la primera

3

Segundo sendero: el comportamiento afectivo del docente

«La forma es fondo». Exactamente. En esto de educar en valores, la manera de presentar y hacer cumplir las normas representa por sí misma un poderoso mensaje. En ocasiones, mucho más elocuente que el contenido al que se pretende aludir. Esto tiene una razón en apariencia simple. Mientras las alusiones verbales hacen referencia a las normas, la forma elegida para hacerlo «dice» con acciones los valores implicados en la relación del docente con sus alumnos.

En el análisis del comportamiento normativo, definido como el conjunto de parámetros que el docente establece frente a los alumnos para regular sus conductas en distintos ámbitos de la vida escolar, nos hemos ocupado de identificar las normas. Estas equivalen a una declaración *explícita* de los modos de comportamiento considerados preferibles con respecto a otros; por ello afirmamos que detrás del *contenido* de las normas se encuentran determinados valores, dándoles sentido y razón de ser.

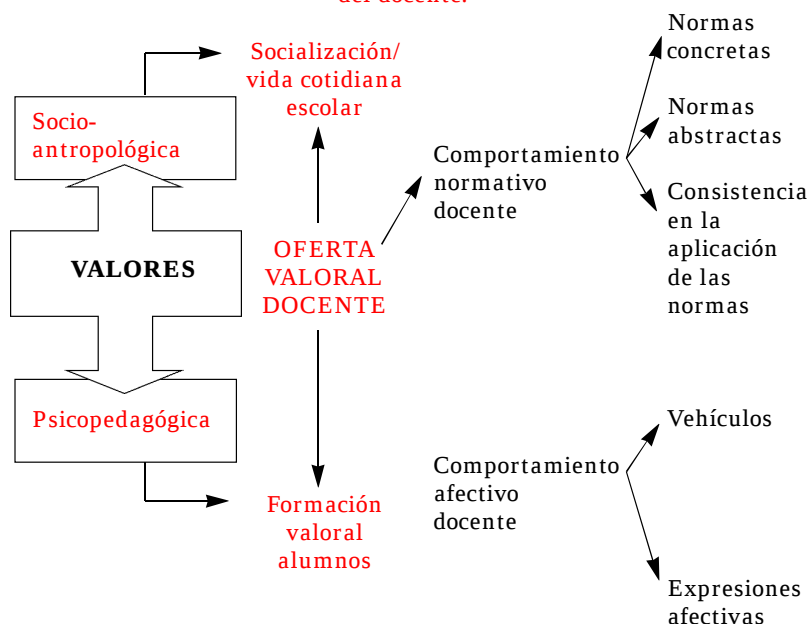
Por otra parte, *a través del comportamiento afectivo el docente manifiesta en distintos espacios formales e informales las propias regulaciones que delinean su relación con los alumnos, desde su posición de autoridad*. El docente pone en práctica sus propios valores al permitirse determinada forma de trato y de manifestar afectos de distinto signo –que pueden ir desde felicitación hasta el insulto– hacia la persona de sus alumnos.

Analizamos el comportamiento afectivo del docente a partir

de dos elementos: los vehículos y las expresiones afectivas. Por vehículo entendemos el medio a través del cual el docente presenta o señala una norma concreta. Las expresiones afectivas que los docentes dirigen a los alumnos las hemos definido como *gestos de atención o desatención hacia la persona, las necesidades, demandas, problemas o desempeño de los alumnos a través de actos de habla así como de expresiones no verbales*.

El esquema del comportamiento afectivo queda integrado como sigue:

Esquema 1. El comportamiento afectivo en la oferta valoral del docente.



1. Como dos mitades de una nuez: los vehículos y las normas concretas

No hace falta más que sentarse a observar lo que ocurre en las aulas para tomar contacto con una gran diversidad de formas de proceder de los docentes para aludir a las normas. Pongamos como ejemplo una situación que se repite con frecuencia en las escuelas: los niños se molestan unos a otros; a esto los maestros responden señalando que se trata de un comportamiento inadecuado. Formulada de una u otra manera, la norma «no molestar/no burlarse/no insultar/no golpear al compañero» puede considerarse ampliamente extendida entre los docentes. Veamos de qué manera una maestra de primer año interviene ante una situación de este tipo:

(Una niña levanta la mano.)
 Maestra: «Enriqueta, ¿qué dije?».
 Enriqueta: «Que cuando acabáramos de trabajar, jugábamos».
 Maestra: «Sí, dilo a todo el grupo».
 (Enriqueta repite la frase.)
 Maestra: «¿Y qué pasó?».
 Julio: «Nada más fuimos a pelear».
 Maestra: «Dulce, oye, ¿tu mamá te invita a jugar aventando?».
 (La niña no responde la pregunta de la maestra. La mira en silencio.)
 Maestra: «¿A quién le permiten jugar aventando? ¿A ti, güerita? ¿A ti, Leo?».
 (Contestan que no.)
 Maestra: «Cuando me digan que quieren jugar, voy a ver si realmente quieren jugar. Al ratito voy a ver si sí pueden jugar. Por ahora saquen su libro de lecturas». (P027)

En este caso, el hecho de que los niños, en lugar de jugar comiencen a pelear, es utilizado por la maestra como una oportunidad para hacer notar la importancia del respeto en el trato hacia sus compañeros; los invita a reflexionar sobre la acción y aplica una consecuencia. Otra maestra de un tercer año, ante una situación de burla, prefiere hacer un señalamiento escueto dirigido al niño que se burla del compañero, indicando sin más, cuál es el comportamiento adecuado:

(Los niños están sentados mirando hacia la pizarra. Entra un alumno que llega tarde al salón.)
 (Se escucha la voz de un niño.)
 Luis: «¡Buenos días, gordo!».
 (Los demás niños se ríen.)
 Maestra: «Se llama Juan Luis».
 Oscar: «Buenos días, Juan Luis». (P031)

Una intervención distinta de las anteriores corresponde a un docente de quinto año, quien convoca a sus alumnos a no utilizar expresiones ofensivas hacia sus compañeros, acudiendo a la recriminación como recurso.

«¡Qué vergüenza que haya padres de familia, maestros aquí presentes y que se les suelten tan fácilmente las maldiciones!... ¿Qué?, ¿estamos entre manada de animales o qué? ¡Si su papá o su mamá les hablan así, entonces hablen así en su casa! ¡Aquí no!» (P036)

A través de estos ejemplos podemos observar diferencias en las formas elegidas por los docentes para hacer notar una norma concreta. Si las analizamos en términos de la manera de interpe- lar a los alumnos en cuanto al desarrollo de su moralidad, repre- sentan experiencias educativas muy diversas.

Para referirnos a estas formas de proceder de los docentes, utilizaremos en adelante el término *vehículos*. Los vehículos son la «carta de presentación» de las normas, o en forma metafórica, «la otra mitad de una nuez» que acompaña necesariamente cada alusión a una norma concreta. Las oportunidades generadas pa- ra la mayor o menor comprensión de su sentido son, por lo tan- to, asuntos aparejados al tipo de medios utilizados para su transmisión. Dichos medios tienen claras referencias afectivas. *Llamamos vehículo al medio a través del cual el maestro presen- ta o señala una norma concreta o abstracta.*

1.1 De la exhortación a la recriminación: un amplio espectro de vehículos

La información proveniente de los registros de observación mostró una gran diversidad de formas utilizadas por los docentes para aludir a las normas concretas.¹ Se identificaron 38 vehículos

distintos, expuestos en el cuadro 1. Esta presentación de vehícu- los pone en evidencia que para pedir a los alumnos guardar silen- cio, por ejemplo, los docentes acuden a recursos que van de la ex- hortación a la recriminación; de la aplicación de consecuencias, a la amenaza; de la felicitación, al insulto o a la burla.

Cuadro 1. Definición de vehículos.

1. *Acusa o promueve acusación:* El maestro señala o pide a un alumno denunciar la conducta desapegada a la norma.
2. *Advierte consecuencias* El maestro señala una tarea o acción de- terminada que habrá de ser cumplida con carácter de obligato- riedad por el alumno como resultado de un acto de incumpli- miento o transgresión a la norma; avisa aconsejando.
3. *Alude a su persona:* El maestro se menciona como referente para el cumplimiento de la norma.
4. *Alude a un conocimiento previo:* El maestro cita un concepto o norma agregando que este ya pertenece al acervo de nociones que el alumno posee o debe poseer.
5. *Amenaza:* El maestro anuncia el castigo que impondrá al alum- no si este persiste en la conducta que presenta.
6. *Aplica consecuencias referidas a la norma:* El docente sanciona el incumplimiento de una norma a través de una acción orienta- da a reparar de alguna manera la falta. Por ejemplo sustrae el objeto que distrae la atención del alumno de la actividad de aprendizaje.
7. *Aplica castigos referidos a la persona:* La sanción utilizada, ade- más de no guardar relación alguna con la norma incumplida, exi- ge al alumno un esfuerzo físico importante (hincarse, estar de pie al sol, cargar cosas, etc.), utilizado como reparación por la fal- ta cometida.
8. *Emplea expresión facial/hace una seña/una mueca/mira fija - mente:* El maestro utiliza una expresión corporal, ya sea para manifestar su aprobación o desaprobación a una conducta, o bien para dar una orden que todo el grupo comprende sin necesidad de verbalizarla.
9. *Exhibe/expone al alumno frente al resto del grupo:* El docente se- ñala en voz alta y emitiendo juicios de valor, las faltas que come- te un alumno en particular, recriminando o ironizando pública- mente con los demás compañeros.

Cuadro 1. Continuación.

10. *Explica el sentido de la norma:* El docente abunda acerca del propósito e importancia de la norma, para el beneficio del trabajo escolar o para el bienestar personal y social.
11. *Expresa disgusto personal por la falta:* A través del tono o del volumen de la voz, de la coloración de la piel, de las palabras, o de los gestos, el maestro manifiesta un estado de ánimo alterado, cuyo origen reside en la falta cometida por el o los alumnos.
12. *Formula juicios de valor referidos a la norma o a la falta:* Partiendo de una consideración de orden moral a la cual el maestro adhiere, hace una afirmación con el fin de señalar una conducta inadecuada o de ejemplificar la correcta.
13. *Formula juicio de valor negativo referido a la persona:* La consideración moral utilizada se dirige a la persona del alumno señalando sus deficiencias o su mala disposición.
14. *Formula juicio de valor positivo referido a la persona:* La consideración moral utilizada se dirige a la persona del alumno, exhortando o destacando sus potencialidades para actuar de otra manera.
15. *Felicita:* El maestro expresa verbalmente su aprobación a la persona del alumno por su conducta.
16. *Golpea:* El docente utiliza la fuerza física, maltratando a la persona del alumno.
17. *Grita:* Emite una o varias palabras con fuerza, en un volumen mayor que el que emplea normalmente.
18. *Guarda silencio:* Cuando se presenta un incumplimiento a la norma concreta, el docente se interrumpe y permanece callado hasta que el grupo regula su conducta.
19. *Hace ruido con un objeto o con las palmas:* El maestro utiliza un objeto con el que genera un sonido, o bien aplaude para llamar la atención de los alumnos.
20. *Habla en privado con un alumno:* El docente llama al alumno y conversa con él, en voz baja, acerca de la falta cometida.
21. *Incumple la aplicación de las consecuencias anunciadas:* El docente, habiendo hecho alusión a determinadas consecuencias ante el incumplimiento de una norma concreta, pasa por alto su aplicación.
22. *Indica u ordena el comportamiento adecuado o permitido:* El maestro hace explícita la conducta que espera del alumno o del grupo.

Cuadro 1. Continuación.

23. *Insulta:* El docente se dirige a un alumno utilizando palabras soeces o términos ofensivos.
24. *Invita o exhorta a la reflexión sobre la acción:* El maestro convoca a los alumnos, través de las palabras, a presentar o eliminar en el futuro un comportamiento, basándose en la consideración sobre las consecuencias del mismo.
25. *Implica al grupo en la reflexión generando respuestas:* El docente solicita la participación de los alumnos para mostrar el sentido de la norma y la conveniencia de cumplirla.
26. *Ironiza:* El maestro emplea un tono burlón para dar a entender lo contrario de lo que dice.
27. *No interviene:* El docente se mantiene al margen ante situaciones de incumplimiento de las normas.
28. *Pide realizar ejercicios:* El docente indica al grupo realizar movimientos corporales como medio para captar su atención.
29. *Pide al alumno ponerse en el lugar del otro:* El docente solicita al alumno que piense qué sentiría si a él le hicieran lo mismo que él hizo, con el objeto de que reflexione sobre su conducta.
30. *Recibe acusación:* El maestro atiende a un alumno que señala una falta cometida por un compañero.
31. *Recrimina:* El maestro se dirige al alumno reprochándole su conducta, adjudicando al o a los alumnos la responsabilidad de una situación determinada.
32. *Recurre al contacto corporal/abrazo/palmadas/choca las palmas:* El maestro toca el cuerpo del alumno con el fin de transmitirle un mensaje de felicitación, desagrado, desaprobación, consuelo, aprobación o disgusto.
33. *Informa al grupo el comportamiento que observa:* El maestro emplea una formulación narrativa para describir a los alumnos el incumplimiento de una norma, que se está presentando.
34. *Sanciona:* El maestro aplica un castigo al alumno sin relación directa con la norma incumplida como medio para inhibir el comportamiento no deseado (bajar puntos, cancelar un permiso sin advertencia, etc.).
35. *Se incluye en el cumplimiento de la norma:* El docente se refiere a la norma haciendo explícito que él también está comprometido en su cumplimiento.
36. *Señala o alude a la falta:* El maestro menciona explícita o implícitamente que él o los alumnos han incumplido la norma.

Cuadro 1. Continuación.

- | |
|--|
| <p>37. <i>Solicita agregando fórmula de cortesía/expresión afectiva:</i> El maestro pide o requiere al o a los alumnos el cumplimiento de una norma, el desarrollo de una actividad, o la manifestación de una conducta, en un tono amable, afectuoso o respetuoso empleando una expresión de urbanidad.</p> <p>38. <i>Utiliza onomatopeyas:</i> El maestro reemplaza algunas palabras por sonidos que significan lo mismo que aquellas.</p> |
|--|

Ante estos datos nos preguntamos: ¿de qué manera influye en el desarrollo de la moralidad de los alumnos el hecho de estar expuestos al uso de determinado tipo de vehículos?

En el siguiente apartado analizaremos qué importancia tiene el uso de los distintos vehículos para apoyar o no el tránsito de los alumnos de la heteronomía hacia la autonomía.

1.2 ¿Por qué son importantes los vehículos en el desarrollo de la moralidad de los alumnos?

Podemos exponer dos líneas de argumentación para responder por qué los vehículos son un aspecto fundamental de la oferta valoral del docente:

- Representan oportunidades de toma de rol, lo cual favorece la interiorización de las normas y, en consecuencia, el desarrollo de la autonomía. Asimismo, la toma de rol puede sentar las bases para que se generen conflictos morales.
- Los vehículos utilizados por los docentes para hacer cumplir las normas representan en sí mismos vivencias en las cuales se construyen o no los valores de justicia y respeto.

A. Los vehículos como oportunidades de toma de rol

Para el análisis de los vehículos, tomaremos como referencia la importancia otorgada a la experiencia social, tanto por la perspectiva constructivista como por la sociológica. Kohlberg afirma que el desarrollo moral depende tanto de la estimulación cogniti-

va del sujeto, como de la estimulación social, pero destaca esta última al subrayar:

De mayor importancia que los factores relacionados con la estimulación del estadio cognitivo son los factores de la experiencia social general y la estimulación, lo que llamamos *oportunidades de toma de rol*. [...] Si los adultos no consideran el punto de vista del niño, el niño puede no comunicarse o no tomar el punto de vista del adulto; *el diálogo es así desde esta perspectiva, un requisito fundamental para promover la toma de rol* (Kohlberg, 1992: 209-210).²

La «toma de rol» significa ponerse en el lugar de los otros, ser consciente de sus pensamientos, así como de sus sentimientos. Esto supone rescatar tanto el aspecto cognitivo como el afectivo en la interacción social. Implica generar oportunidades para ampliar la perspectiva social del sujeto, gracias al tránsito de un enfoque egocéntrico hacia uno sociocéntrico. El contacto con principios éticos universales permitirá, en último término, avanzar hacia un enfoque basado en la conciencia de pertenecer a la especie humana.

En este sentido nos preguntamos: ¿qué vehículos generan oportunidades para que los alumnos se pongan en el lugar de la otra persona?, ¿qué vehículos promueven el contacto de los alumnos con las razones que están detrás de las normas?, ¿qué vehículos utilizados por los docentes invitan a los alumnos a interiorizar el sentido de las normas?, ¿qué vehículos los conminan a cumplirlas únicamente por la fuerza de la autoridad?, ¿qué vehículos ponen en contacto al alumno con los valores abstractos?

Los vehículos utilizados para hacer cumplir las normas *son en sí mismos* experiencia de contacto con las normas. Cuando se basan en el uso de explicaciones, *dicen con razones* los motivos por los cuales una norma es importante, teniendo en cuenta las necesidades y derechos de los demás. Al mismo tiempo, *afirman con acciones* que la persona del alumno merece un trato considerado. Por ello actúan como dos mensajes paralelos. En términos discursivos, generan o no oportunidades para comprender razones y daño causado a otros por su incumplimiento. En términos afectivos, *representan una vivencia* que comunica al alumno si el respeto a su persona está o no por encima, de cualquier corrección que el docente haga sobre su comportamiento. Enseñar al alum-

no a ponerse en el lugar de la otra persona es, pues, oportunidad construida con las acciones, y también con las palabras.

Smetana afirma que, cuando los niños son tratados de una manera afectuosa, están mejor dispuestos para escuchar y atender los mensajes de los adultos, ya que las reacciones afectivas «son inseparables de las interacciones sociales relacionadas con las normas morales y su transgresión».³ Sostiene que todos estos aspectos están cargados de una alta afectividad:

Las reacciones afectivas de los adultos acompañadas de razonamiento pueden facilitar la comprensión y la apropiación de las convenciones sociales y de las normas morales; investigaciones previas indican que *las reacciones afectivas que están unidas a la explicación del sentido de las normas y que se centran en el bienestar y en los derechos de los demás pueden incrementar la eficacia del razonamiento porque ayudan a que los niños identifiquen el daño o la injusticia causada a otros*. Sin embargo, las investigaciones también indican que *demasiada fuerza o enojo dirigidos al niño cuando incumple una norma pueden inhibir la atención de los niños hacia los sentimientos de los otros*, ya que surge una tendencia a autorreplegarse y centrarse en sí mismo por el daño sufrido a su persona al recibir la llamada de atención del adulto, perdiendo la perspectiva del daño causado a los otros por su falta (Smetana, 2001: 4).⁴

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

B. Los vehículos y las oportunidades de interiorización de las normas

Los vehículos utilizados tienen un papel importante para promover o inhibir el desarrollo de la autonomía, debido a que las referencias sobre sentido de la norma y uso de la autoridad son las coordenadas que posibilitan la *interiorización* de las normas. Re-

cordemos que interiorización significa la identificación del sujeto con las normas, la cual le permite asumirlas como pautas de conducta propias, sin que medie una presión externa.

Cuando el alumno es capaz de entender las razones por las cuales se le señala un comportamiento, tiene la posibilidad de considerar el punto de vista de la otra persona, sus sentimientos, su perspectiva, en tanto que miembro de un grupo. Cuando simplemente se le ordena qué hacer, su adopción de toma de rol es más limitada, ya que no cuenta con elementos para reconocer la importancia de la norma desde el punto de vista de las necesidades de los demás. En el extremo, cuando los alumnos entran en contacto con las normas a través de medios autoritarios que atentan contra su persona, su posibilidad de comprender el sentido de aquellas es sumamente limitada, pues su cumplimiento está sujeto a la persona que en ese momento actúa como autoridad, reforzando la heteronomía. Por otra parte, la utilización de la fuerza produce en él resentimiento y no comprensión sobre su significado.

A este respecto, Piaget establece una diferencia entre el «respeto unilateral», emanado de las relaciones de autoridad entre niños y adultos, y el «respeto mutuo», generado en el seno de relaciones basadas en la cooperación y la reciprocidad entre pares. Mientras el primero apunta a fortalecer la heteronomía a través de la obediencia a la autoridad («respeto unilateral»), el segundo supone establecer relaciones de entre pares, con quienes se va dando un sentimiento de empatía. Esta da lugar a la construcción de la *reciprocidad*, la cual será a su vez la base de la autonomía.

¿Por qué los vehículos ofrecen la posibilidad de construir el respeto mutuo? Los ejercicios grupales orientados a establecer y hacer cumplir acuerdos sobre los comportamientos a observar en distintos espacios escolares son estrategias que colocan el énfasis en el diálogo y el acuerdo entre los propios alumnos, más que en la obediencia unilateral hacia la autoridad. El docente que se erige en árbitro exclusivo y permanente de diferencias y conflictos anula las oportunidades para que los alumnos desarrollen el sentido de corresponsabilidad, a través del diálogo y el consenso con sus pares, que dará lugar al respeto mutuo.

C. Los vehículos como un recurso para propiciar la reflexión y el conflicto moral

El uso de vehículos que aluden a normas concretas basados en explicaciones o exhortaciones sobre la importancia de las normas, al propiciar la toma de rol, es decir, el ayudar a tomar contacto con la perspectiva del daño causado a otros, establece las condiciones que permiten posteriormente generar *conflictos morales* en los alumnos. Esto se debe a que los invitan a la reflexión sobre el significado de asumir, *en situaciones concretas*, un trato respetuoso y justo hacia las demás personas. Recordemos la perspectiva de Kohlberg sobre los conflictos morales, al afirmar que libertad, igualdad y reciprocidad están implicadas en la justicia.

A partir de hechos y situaciones concretas que se presentan en la vida escolar, surge la importancia de esta vía para provocar conflictos morales en los alumnos. Se ve con claridad cómo pueden ser interpelados en momentos en los que tienden a estar sensibles a propósito de una determinada norma abstracta. Los conflictos de distinto tipo que se presentan entre ellos son ocasiones privilegiadas para poner en juego vehículos que los involucren, a nivel individual y grupal, en la reflexión sobre la acción. *El proceso seguido para resolverlos y el tipo de soluciones adoptadas se rán, en última instancia, lo que suscite la apropiación de las normas, por parte de los alumnos.*

Por ello, hacer de estas situaciones oportunidades para generar conflictos morales supone ir más allá de la aplicación de sanciones y correctivos. Establecer un compromiso con la persona del alumno orientado a apoyar el desarrollo de su moralidad significa acompañarlo en la reflexión sobre el conflicto suscitado y en la adopción de una solución determinada, guiada por el principio de justicia.

D. Los vehículos en sí mismos representan vivencias para los alumnos, en las cuales están implicados los valores del respeto y la justicia

En el capítulo anterior pusimos el énfasis en las alusiones verbales que el maestro hace de las normas abstractas. Esto es importante, pues, como señalamos, posibilita a los alumnos conocer que existen determinados ideales de la humanidad expresados

en principios como la justicia o el respeto. Sin embargo, las vivencias cotidianas del trato con el docente son las que permiten crear un ambiente de respeto hacia la persona de los alumnos y de justicia en el aula. A través de la manera como el maestro trata al alumno se *construye en el aula, y en las acciones concretas* la vivencia del respeto y de la justicia.

Si tuviéramos que escoger entre alusiones verbales a las normas abstractas o generación de oportunidades para vivirlas, ¿a qué daríamos más importancia: a saber que existe el respeto como forma de vida deseable, o a *saberse respetado y practicar el respeto hacia los propios compañeros y maestro*? Posiblemente muchos de nosotros responderemos que la vivencia tiene más peso, en el desarrollo de la moralidad, que la declaración abstracta de valores. Así lo confirma la investigación sobre desarrollo moral. Ello no implica, sin embargo, desconocer la importancia de las alusiones verbales a estos valores.

Agnes Heller nos dirá que es en el curso de las vivencias cotidianas donde se van perfilando los afectos y los modos de comportamiento. Las capacidades desarrolladas en el ámbito de la vida cotidiana nos permitirán también trascenderla y desarrollar otras más elevadas: «la vida cotidiana hace de mediadora hacia lo no cotidiano y es la escuela preparatoria de ello» (Heller, 1991: 25).

Con base en estas referencias, podemos analizar la lista de vehículos que hemos presentado, en función del mayor o menor respeto implícito a la persona del alumno. Sostenemos que vehículos como «exhorta», «explica el sentido de la norma», «utiliza fórmula de cortesía», etc., tienen consigo la expresión de un trato respetuoso y considerado al alumno; en el extremo, el uso de recursos como «insulta», «grita», «exhibe» o «golpea» atenta contra la persona del alumno.

¿Por qué el uso de los vehículos implica también una referencia hacia la justicia? La razón es la siguiente: el uso de vehículos distintos u opuestos, como formas habituales para dirigirse preferencialmente a unos alumnos con respecto a otros, supone ofrecerles oportunidades distintas e inequitativas para construir su propia experiencia del respeto, lo cual constituye en sí mismo una injusticia.

Veamos el siguiente ejemplo, tomado de un registro realizado durante las dos primeras horas de la mañana del primer día de clases, en un aula de primero de primaria. La maestra recién en-

tra en contacto con su nuevo grupo, al cual pertenece un alumno cuyo aspecto físico lo distingue de los demás. Es mayor porque está repitiendo el año. Su arreglo y vestimenta denota una condición socioeconómica inferior a la de sus compañeros.

La maestra conduce un recorrido por la escuela; presenta las instalaciones y da indicaciones sobre su uso adecuado. Regresan al salón e inicia el trabajo consistente en reconocer las partes del cuaderno y la forma en que harán los «rayados» para escribir en ellos.

A continuación se establece el primer contacto de la maestra con este alumno, a quien llamaremos Daniel:

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

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

Daniel: «No».

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

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

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

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

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

Maestra: «*A ver, Daniel, ¿qué dije? Repíteme lo que dije ¿Verdad que no está poniendo atención, que está jugando con su compañero que era del otro grupo? Lo vamos a sentar con una niña para que se le quite lo platicón*» (tono de molestia). (Se dirige al compañero de Daniel, con quien platicaba. Cambia el tono de voz al dirigirse a este alumno, suavizándolo.)

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

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

Maestra: «*Por no poner atención no sabes qué haces*» (tono de molestia).

(Se dirige de nuevo al grupo.)

Maestra: «*Vamos a hacer palitos*». (Dibuja rayas horizontales en la pizarra también una cuadrícula. Se dirige nuevamente a Daniel.)

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

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

Maestra: «*En silencio, con tu boquita cerrada y muy ordenadita*».

(Al iniciar nuevamente su recorrido por las filas, le dice a Daniel)

«*A ver, otra vez, ya me volvió a cambiar la libreta. Ya se fue hasta el final. ¿No va a entender? ¿No va a oír órdenes?*» (nuevamente sube el tono de voz y aparece la expresión de disgusto en el rostro de la maestra). (P037)

¿Qué sucede aquí entre la maestra y Daniel, a quien desde hace un par de horas lo tiene por primera vez en su grupo? ¿Por qué le llama la atención cinco veces en un lapso de diez minutos, una de ellas, en forma injustificada? ¿Por qué se dirige de «usted» únicamente cuando habla con este alumno? Para los dos compañeros de Daniel que incumplen las mismas normas la maestra utiliza un tono amable y un tipo de reconvención centrado en aludir a la falta e invitar a retomar el comportamiento adecuado, utilizando diminutivos para referirse a ellos: «A ver, Luisito, ¿por qué estás platicando? ¿No te interesa lo que estamos viendo en clase?»; «En silencio, con tu boquita cerrada y muy ordenadita». En contraparte, los vehículos con los que llama la atención a Daniel suponen exhibirlo frente al grupo: «Tú ya estuviste en el primer año»; [...] «si te haces pipí en el salón, a los compañeros les van a dar ganas de vomitar»; «A ver, Daniel, ¿qué dije? Repíteme lo que dije. ¿Verdad que no está poniendo atención, que está jugando con su compañero que era del otro grupo? Lo vamos a sentar con una niña para que se le quite lo platicón.» Asimismo aparece el recurso de la recriminación: «Por no poner atención no sabes qué hacer. [...] A ver, otra vez, ya me volvió a cambiar la libreta. Ya se fue hasta el final. ¿No va a entender? ¿No va a oír órdenes?».

¿Qué oportunidad representa, para el desarrollo de la moralidad de Daniel, el tipo de vehículos que la maestra utiliza para dirigirse a él?, ¿qué aprende, en términos de valores, de la vivencia

de ser exhibido frente al grupo y de recibir un trato recriminatorio?, ¿qué significa además, el *experimental* que estos recursos están dirigidos *especialmente* a él, ya que sus compañeros reciben otra forma de trato? El siguiente apartado profundizará en las implicaciones de los vehículos para el desarrollo de la moralidad.

Desde la perspectiva del desarrollo moral, esto ilustra lo que denominamos un trato inequitativo, es decir, el que coloca en desventaja a un alumno con respecto a sus compañeros, quienes reciben un trato considerado y respetuoso que a él le es negado.

Considerando el ángulo de la práctica docente, al conversar con la maestra de Daniel, nos encontramos con su preocupación explícita –y auténtica, sin duda– por cultivar en sus alumnos el respeto y la obediencia; habla también de la importancia de respetar al alumno y de apoyar a aquellos que presentan problemas especiales. Sin embargo, le resulta muy difícil establecer la relación que guarda su preocupación por «inculcar el valor del respeto en sus alumnos» y el tipo de prácticas, a través de las cuales, ella misma, sin darse cuenta, falta sistemáticamente el respeto a Daniel, al señalarlo frente a los demás como repetidor, y al otorgarle un trato diferenciado con respecto a sus compañeros, a través del tipo de vehículos y expresiones afectivas que utiliza para dirigirse a él. De acuerdo con los registros subsiguientes, el trato con este alumno queda establecido en los términos antes expuestos.

La situación de la maestra con Daniel pone en evidencia que los resortes de la simpatía o la antipatía se activan de inmediato en las relaciones interpersonales. Que esto sea así no es ninguna novedad. La pregunta, de cara al desarrollo de la moralidad de los alumnos es si se trata de un campo que habrá de fluir espontáneamente sin intervención alguna. O bien ¿puede hacer *algo* un maestro con sus emociones y sentimientos?, ¿le corresponde conducir dichas emociones basándose en la reflexión sustentada en sus valores autoescogidos, para evitar que permean directamente su trato con los alumnos, creando situaciones marcadas por la inequidad?

Hacer visible esta relación entre los valores declarados por los docentes y los que practican es posible a través del ejercicio de registrar los vehículos utilizados habitualmente para aludir a las normas; asimismo, revisar cuáles son dirigidos a unos y otros alumnos. Esta reflexión sienta las bases para poder conducir,

apoyándose en decisiones y no únicamente en acciones impulsivas, las formas de dirigirse a los alumnos.

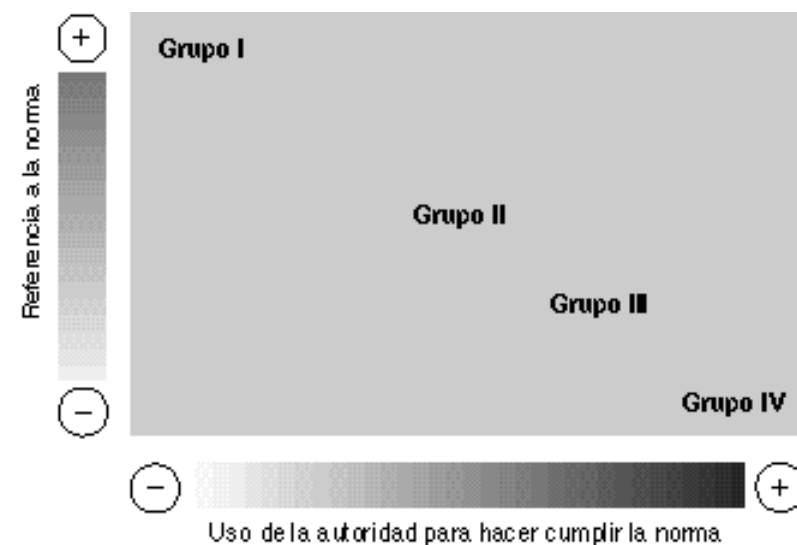
1.3 ¿Qué tipo de oportunidades para el desarrollo de la moralidad de los alumnos ofrece cada grupo de vehículos?

Hemos presentado el conjunto completo de vehículos utilizados por los docentes para aludir a las normas concretas. La diversidad de recursos identificados muestra un rango que puede ser analizado desde dos criterios a los que ya nos hemos referido: la mayor o menor explicación sobre el sentido de las normas y el mayor o menor uso de la autoridad como recurso para hacerlas cumplir. Los 38 vehículos identificados que hemos presentado se pueden organizar en cuatro grupos, como lo muestra el cuadro 2.

Cuadro 2. Vehículos de acuerdo con su referencia a la norma y a la autoridad.			
Grupo I: Vehículos que destacan el sentido de la norma o invitan a su cumplimiento	Grupo II: Vehículos que se concretan a comunicar la falta o a señalar su cumplimiento	Grupo III: Vehículos referidos a la persona de la autoridad o a su actuación discrecional para hacer notar la falta o señalar el comportamiento adecuado	Grupo IV: Vehículos que aluden a la falta o hacen cumplir la norma basados en la imposición de la autoridad
1. Implica al grupo en la reflexión generando respuestas. 2. Invita o exhorta a la reflexión sobre la acción. 3. Pide a un alumno ponerse en el lugar del otro.	14. Comunica al grupo el comportamiento que observa. 15. Indica/ordena el comportamiento adecuado. 16. Señala o alude a la falta.	25. Acusa o promueve acusación. 26. Alude a su persona. 27. Expresa disgusto personal por la falta. 28. Incumple la aplicación de las conse-	30. Formula juicio de valor negativo referido a la persona. 31. Grita. 32. Ironiza. 33. Recrimina. 34. Amenaza. 35. Insulta. 36. Exhibe/ expone al alumno

Cuadro 2. Vehículos de acuerdo con su referencia a la norma y a la autoridad.			
4. Explica el sentido de la norma. 5. Formula juicio de valor referido a la norma o a la falta. 6. Alude a un conocimiento previo. 7. Se incluye en el cumplimiento de la norma. 8. Felicita. 9. Formula juicio de valor positivo referido a la persona. 10. Solicita agregando fórmula de cortesía/expresión afectiva. 11. Advierte consecuencias. 12. Aplica consecuencias referidas a la norma. 13. Habla en privado con un alumno.	17. Recibe acusación. 18. Guarda silencio. 19. Utiliza onomatopeyas. 20. Emplea expresión facial. 21. Hace ruido con un objeto. 22. Recurre al contacto corporal. 23. Pide realizar ejercicios. 24. Sanciona.	cuencias anunciadas. 29. No interviene.	frente al grupo. 37. Aplica castigos referidos a la persona. 38. Golpea.

Cuadro 3. Grupos de vehículos de acuerdo con la referencia a la norma y al ejercicio de la autoridad.



A. Vehículos que destacan el sentido de la norma o invitan a su cumplimiento (Grupo I)

Contiene los vehículos que hacen una referencia directa a la norma en términos cognitivos, por ejemplo, explicando su sentido, implicando al grupo en la reflexión sobre su importancia, retomando el conocimiento previo que se tiene de la norma, señalando y aplicando las consecuencias de su incumplimiento o formulando un juicio de valor referido a la norma o a la falta. Otros refieren a un componente afectivo como núcleo del vehículo. Este implica una invitación, exhortación, toma de rol, sugerencia o experiencia positiva asociada al cumplimiento de la norma, como ocurre en los casos en que felicita, se acompaña de una fórmula de cortesía, o exhorta.⁵ Todos estos vehículos se ubican en el cuadrante en el que se cruza una *alta referencia a la norma* con una *mínima referencia a la autoridad como razón para su cumplimiento*.

Ejemplos:

Segundo año:

Norma concreta: Cumplir con la tarea indicada por el maestro.

Vehículo utilizado: Aplica consecuencias.

(La maestra pasa revisando los cuadernos de lugar en lugar. Son las 10.40.)

Maestra: «*Por favor, salen a recreo los que ya terminaron el trabajo. Los que no, les pido que terminen, tal como les anuncié con anticipación*». (P023)

Primer año:

Norma concreta: No tomar/respetar las cosas de los demás.

Vehículo utilizado: Explica el sentido de la norma, aplicando con secuencias.

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

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

Niña: «¡Ahí viene la maestra...!».

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

Maestra: «*¿Jaime, tú crees que es correcto lo que hiciste?*».

(Jaime permanece callado, con la mirada baja.)

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

(Jaime observa el libro con dos páginas rotas.)

Maestra: «*¿Te cambio el libro? ¿Le doy a Julieta tu libro y a ti te doy el de ella?*».

(Jaime permanece callado mirando el piso.)

Maestra: «*Pídele una disculpa a Julieta*».

Jaime: «*Discúlpame*» (en voz baja).

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

(Julieta deja de llorar.)

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

Implicaciones valorales

Hemos afirmado que el uso repetido de vehículos de este grupo permite al alumno sentar las bases para su desarrollo moral, ya que genera oportunidades para la toma de rol y, por lo tanto, para la interiorización de las normas concretas, lo que apunta hacia el desarrollo de la autonomía. Adicionalmente, este grupo de vehículos está sustentado en la práctica de las normas abstractas de respeto a la persona del alumno, así como del respeto mutuo, de modo que su aplicación consistente, esto es, regular y sin distinción de personas, construye además el valor de la justicia.

B. Vehículos que se concretan a comunicar la falta o a señalar su cumplimiento (Grupo II)

En este segundo grupo incluimos todos aquellos vehículos que comparten una referencia escueta a la norma a través de señalamientos puntuales. El maestro comunica el comportamiento que observa, alude a la falta, recibe acusaciones, guarda silencio, utiliza expresiones faciales u onomatopeyas, hace ruidos con un objeto, establece contacto corporal, como medios para hacer notar el incumplimiento u ordenar el comportamiento permitido. En el esquema conceptual se sitúa en el punto medio del cuadrante, donde aparece una *referencia moderada a la autoridad y también a la norma*.

Ejemplos:

Sexto año:

Norma concreta: Guardar silencio durante el trabajo.

Vehículo utilizado: Utiliza onomatopeyas y contacto corporal.

Maestro: «*¡¡¡Sh!!!*» (al mismo tiempo, toca el brazo de Claudia para señalarle que guarde silencio; lo hace de manera discreta). Claudia guarda silencio. (P044)

Tercer año:

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

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

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

Maestra: «*Cuando entra una persona tenemos que saludarla*».

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

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

Maestra: «*Mariana, ponte a trabajar. Mariana*» (de inmediato se dirige a otro niño).

Maestra: «*¿Ya terminaste? Ponte a trabajar*» (P040)

Implicaciones valorales

Centra el contacto con las normas en la referencia escueta a ellas, sin aportar los elementos de juicio necesarios para su comprensión; por eso limita las oportunidades de interiorización de las normas concretas, y el desarrollo de la autonomía en los alumnos. Este segundo grupo apunta básicamente a construir el respeto unilateral, dirigido hacia la figura del maestro. Sin embargo, si se combina con vehículos que destacan el sentido de las normas (grupo I) puede también construir el respeto mutuo. A semejanza de lo que ocurre en el grupo anterior, si se da una aplicación consistente de estos vehículos, se construye además el valor de la justicia.

C. Vehículos que incorporan una referencia a la autoridad o su actuación discrecional para hacer notar la falta o el comportamiento adecuado (Grupo III)

Este grupo se distingue de los anteriores por la inclusión de la referencia a la persona del docente como parámetro para mostrar que un comportamiento es inadecuado: le molesta, le agrada. Contempla asimismo su actuación discrecional en términos de estado de ánimo o distinción de personas: «hoy no estoy de humor», «tú sí vas, él no». Transmite el mensaje de que la norma es importante porque el docente en ese momento así lo dice, o bien la norma se aplica a algunos y no necesariamente a todos; de ahí que vehículos como «no dar seguimiento a las consecuencias

anunciadas» también se integran aquí. Al personalizar en el docente la motivación del cumplimiento de la norma, se ubica en el punto en que cruza una *baja referencia a la norma, como motivo para su cumplimiento y una alta alusión a la autoridad*.

Ejemplos:

Primer año:

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

Vehículo utilizado: Alude a su persona.

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

Maestra: «*Yo no quiero mentiras. Tú le pegaste a él*».

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

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

Tercer año:

Norma concreta. No golpear/no pelear/no molestar al compañero.

Vehículo utilizado: Incumple la aplicación de las consecuencias anunciadas.

(Lucila, una niña del aula, va al frente y habla en voz baja con el maestro.)

Maestro: «A ver, Lupe, ¡ven! ¡Ven aquí a decirme qué pasó con tu compañera!». (Lupe lo mira sin decir ni hacer nada.)

(Lucila regresa a su lugar y se dirige a Lupe.)

Lucila: «*Te hablan, Lupe. Te hablan porque estabas molestando*».

Juan: «*Te hablan, Lupe*».

Lupe: «*Ya voy*» (sin embargo, permanece en su sitio).

(El maestro mira la escena sin retomar la indicación que recién ha hecho a Lupe y Lupe permanece en su sitio hasta el final de la clase sin atender el llamado del maestro.) (R003)

Implicaciones valorales

Hemos dicho que este grupo se caracteriza por colocar al docente como punto de referencia para el cumplimiento de las normas. Se erige como eje central de donde parten las razones para su cumplimiento. Propicia un escaso razonamiento sobre el sentido de las normas, en consecuencia, no promueve las oportunidades de toma de rol.

Dado el contenido de los vehículos que lo conforman, se centra en el respeto unilateral, quedando desdibujado el valor del respeto mutuo ya que la referencia a la persona de la autoridad como centro establece cierto grado de arbitrariedad para su cumplimiento. Debido a que las normas no se aplican de manera regular y previsible sino a criterio del docente, no construye el valor de la justicia ni del respeto, al brindar al alumno un trato discrecional.

D. Vehículos que aluden a la falta o hacen cumplir la norma basados en la imposición de la autoridad (Grupo IV)

Este último grupo incluye los vehículos cuya carga fundamental está centrada en el uso de la fuerza en el ejercicio de la autoridad, como el recurso principal para hacer cumplir las normas. Por esta razón *el sentido de la norma queda en un lugar muy disminuido mientras que el uso de la fuerza de la autoridad es muy alto*. Ejemplos de vehículos aquí ubicados son: formula juicio de valor referido a la persona, grita, ironiza, recrimina, amenaza, insulta y aplica castigos referidos a la persona.

Ejemplos:

Segundo año:

Norma concreta: No tirar basura en el aula.

Vehículo utilizado: Grita y amenaza.

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

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

Segundo año:

Norma concreta: Traer los útiles necesarios al aula.

Vehículo utilizado: Recrimina.

Maestra: «Mientras reviso van a trabajar en el libro de recortar». Varios niños: «Maestra! No tengo tijeras! ¡No traje pegamento! ¡Maestra, no tenemos material!».

Maestra: (a gritos) «¡Si no traen sus útiles ¿a qué vienen? ¡Siempre les tengo que estar prestando las cosas! ¡A ver cómo le hacen para conseguir su material!». (M035)

Implicaciones valorales

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

1.4 ¿Qué tendencias siguen los docentes en el uso de vehículos?

A. Los vehículos y sus posibles combinaciones

Teniendo en cuenta la importancia de los vehículos para el desarrollo de la moralidad de los alumnos, nos interesó conocer las preferencias de los docentes observados. Una primera evidencia al hacer este seguimiento por sujeto fue el hecho de que los vehículos suelen presentarse en formulaciones que aglutinan a dos o más en una misma alusión. Sin embargo, podemos reconocer un *núcleo o vehículo principal*, alrededor del cual se agrupan los demás como secundarios o complementarios. Veamos el siguiente ejemplo:

Cuarto año:

Maestra: «Les estoy poniendo este trabajo y me dicen que sí le entienden y después, por la flojera, me dicen que no le entienden. Tú, Fabián, ni haces el trabajo en clase, ni haces la tarea. Por eso vas como vas». (P030)

Registramos en este caso, como vehículos, dos recriminaciones: «Les estoy poniendo este trabajo y me dicen que sí le entienden y después, por la flojera, me dicen que no le entienden» (grupo IV); la segunda recriminación está dirigida a un alumno en particular: «Tú, Fabián, ni haces el trabajo en clase, ni haces la tarea. Por eso vas como vas» (grupo IV). Tanto el núcleo del vehículo como el secundario son recriminaciones.

Veamos ahora una situación con otro tipo de combinaciones de vehículos. En este caso el núcleo del vehículo es la explicación sobre el sentido de la norma (grupo I) a la que se añade, como vehículo secundario, el señalamiento puntual sobre sentarse correctamente (grupo II):

Sexto año:

Maestro: «Siéntate bien, por favor... Son hábitos que se tienen que ir formando... es un hábito en clase y en casa tener una buena postura». (El maestro se sienta y da ejemplos de malas posturas.) (P010)

He aquí un ejemplo cuyo núcleo de vehículo está en la alusión a la persona del docente (grupo III), a través de reiteraciones basadas en el uso del mismo grupo de vehículos, que constituyen su complemento o vehículos secundarios.

Primer año:

Maestra: «¿Quién *me* va a ayudar a ser amigo del silencio?». (Algunos niños levantan la mano.)
Maestra: «Pero no *me* ayudan todos los días. ¿Por qué creen que no los regañé? Quería ver si alguno *me* ayudaba con el silencio. ¡Imagínense! ¡Se *me* iría en regañar todo el tiempo!». (P002)

Por último, presentamos una combinación que utiliza vehículos de los grupos IV y III:

Sexto año:

(El grupo está muy inquieto. Hay escándalo.)
(El maestro se dirige a un alumno.)
Maestro: «¿Quieres que te amarre las manos? No quiero conversaciones aisladas fuera del tema». (El grupo vuelve a la calma. Hay silencio.) (P043)

El núcleo del vehículo utilizado para aludir a la norma concreta de guardar silencio, es una amenaza dirigida a un alumno: «¿Quieres que te amarre las manos?» (grupo IV), a la cual sigue, como vehículo secundario, una indicación dirigida al grupo centrada en una alusión a la persona del docente: «*No quiero conversaciones aisladas fuera del tema*» (grupo III).

En síntesis, los modelos de comportamiento afectivo están hechos principalmente de combinaciones, basadas en una tendencia dominante referida al uso de vehículos, pero complementada o incluso contrarrestada por los grupos secundarios de vehículos. Ello nos lleva a sostener que *la combinación particular que se produce es la que determina el estilo de comportamiento afectivo que prevalecerá y no únicamente el grupo principal de vehículos*

B. Preferencias de los docentes en el uso de vehículos

Después de analizar los datos de los 26 docentes observados a propósito de los vehículos que más utilizan, obtuvimos los siguientes resultados.

Solamente el 5% de los docentes observados *acostumbra utilizar vehículos basados en explicaciones* como grupo principal (grupo I), en el cual el sentido de las normas está reforzado continuamente.

Más de la mitad de los docentes se ubican en la tendencia a realizar alusiones escuetas para hacer notar el incumplimiento de la norma (grupo II), la cual no abunda en la importancia ni en las razones de las mismas. Se ocupa en señalar puntualmente la norma incumplida o el comportamiento esperado. En el capítulo anterior, hablamos de la tendencia reactiva observada en el comportamiento normativo de los docentes. Esta se repite nuevamente en el comportamiento afectivo. Los docentes se ocupan más de reaccionar, que de proponer. El hecho de que más de la

mitad de los maestros se coloque en el grupo II pone en evidencia que no hay una preocupación importante por dar explicaciones a los alumnos.

Por otra parte, uno de cada tres docentes observados utiliza recursos ya sea basados en la fuerza de la autoridad (grupo IV), o bien referidos a la persona o actuación discrecional del docente (grupo III). Recordemos que las implicaciones del uso de estos grupos de vehículos informan básicamente que se reducen las oportunidades para la apropiación de normas, y los valores de justicia y respeto quedan desdibujados (grupo III). En el caso del grupo IV no promueve la generación de oportunidades para la apropiación de normas y actúa construyendo inequidad y maltrato hacia los alumnos.

Esto significa que con mucha frecuencia la fuerza de la autoridad o su actuación discrecional se ejerce sobre los alumnos, debilitando la posibilidad de reflexionar sobre la importancia de la norma y de contactar de una manera amigable con su cumplimiento.

En este contexto, los grupos complementarios ofrecen una dispersión interesante que vale la pena revisar. Recordemos que estos *presentan matices* a la tendencia general de un docente, las que pueden resultar complementarias, idénticas o contrapuestas al grupo principal de vehículos. Veamos el siguiente cuadro:

Cuadro 4. Tendencias en el uso de vehículos del total de docentes.

% de Docentes	Grupo principal	Grupo complementario
5,5%	I	III
5,5%	II	I
22,2%	II	II
5,5%	II	IV
27,7%	II	III
11,1%	IV	II
5,5%	IV	III
16,6%	III	II

C. Posibles combinaciones en el uso de vehículos

Las combinaciones que resultan entre el grupo principal de vehículos y el complementario generan diversas posibilidades. A continuación perfilamos algunas de las combinaciones identificadas en el grupo de docentes observado. Brevemente aludimos a cada una de ellas:

- *La combinación más favorable: explicar y señalar.*

Explicar con frecuencia el sentido de la norma (grupo I) y señalar su cumplimiento (grupo II) es la más adecuada manera de presentar las normas. Se refuerza continuamente el sentido de la norma por las explicaciones que se dan a los alumnos, lo que se complementa a través de señalamientos puntuales que van en la misma dirección.

- *Una combinación favorable: señalar y explicar en ocasiones*

Por ejemplo, dentro del grupo de docentes que utilizan alusiones escuetas (grupo II), algunos de ellos se inclinan por completar el señalamiento de la norma a través de la explicación sobre sus motivos (grupo I). Esta combinación tiende a reforzar el sentido de las normas, pues a los señalamientos puntuales como forma habitual de aludir a ellas, añade en algunas ocasiones una explicación o exhortación.

- *Una combinación desfavorable: señalar y después usar la fuerza.*

Si en cambio, este grupo se combina con recriminaciones y el uso de la fuerza (grupo IV), lo que ocurre es lo contrario: se debilita el señalamiento de la norma por el empleo de vehículos basados en la fuerza y la imposición de la autoridad. Esto pone en riesgo su cumplimiento basado en la norma misma y no en el uso de la autoridad.

- *Una combinación paciente: señalar y señalar hasta el fin.*

En otro caso, los docentes complementan con el mismo grupo, como ocurre con uno de cada cinco de ellos, que tienen como grupos principal y secundario el señalamiento puntual (II). En este caso, si bien aumenta la consistencia del grupo principal, subsiste un descuido en indicar las razones o la importancia de las normas y su cumplimiento.

- *Una combinación que teje y desteje a la vez: señalar y no dar seguimiento a lo dicho.*

Casi la tercera parte de los docentes combina el grupo de señalamientos puntuales (grupo II) con referencias a su persona o a su actuación discrecional (grupo III). La resultante de esta combinación es una situación contradictoria, ya que a la presentación escueta de la norma se añade la alusión a la persona y la inconsistencia en su puesta en práctica, lo cual significa que se ofrecen al alumno dos mensajes que van en sentido diverso el uno del otro.

- *Las combinaciones más desfavorables: usar la fuerza y no dar seguimiento a lo dicho o bien usar la fuerza y continuar utilizando la fuerza.*

La combinación que resulta de usar la fuerza y no dar seguimiento a lo dicho, al centrar la referencia en la autoridad (grupo IV) debilita el sentido de la norma, y si a esto se añade el manejo discrecional en su aplicación (grupo III) crea un ambiente contradictorio y muy débil como oportunidad para interiorizar las normas.

Por otra parte, si la combinación consiste en el uso de la fuerza (grupo IV) y el mismo tipo de recursos (grupo IV), el uso persistente de la fuerza como recurso debilita al máximo el sentido de la norma.

1.5 El mito de Sísifo o la trampa que encierran los vehículos basados en el uso de la fuerza

Concluimos este apartado con una reflexión suscitada a propósito del empleo de ciertos vehículos, la cual ha surgido luego de observar y conversar con los docentes; conversar y observar nuevamente. Junto con ellos pudimos identificar la existencia de un círculo vicioso, que nos llevó a evocar un relato de la mitología griega.

Los vehículos basados en el uso de la fuerza de la autoridad o en su actuación discrecional encierran una «trampa», en la cual muchos docentes, sin quererlo y sin saberlo, permanecen atrapados, en ocasiones por muchos años. Su uso repetido genera una dinámica que provoca un desgaste cada vez mayor de su autoridad docente, en la misma medida en que la oferta valoral hacia sus alumnos se deteriora.

¿Por qué comparamos este desgaste con el mito de Sísifo? Recordemos que, en la mitología griega, Sísifo enfrenta un castigo impuesto por el dios Zeus, a quien descubrió cuando se llevaba a la joven Engina. Por haber contado a su padre lo visto en lugar de guardar el secreto, Zeus lo condena al Tártaro, donde estará obligado a llevar eternamente una piedra hasta la cima de la colina; cada vez que llega a lo alto, la piedra cae rodando, y ha de emprender nuevamente el esfuerzo de llegar a la cima.

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

Te dije que hicieras esto, ¿por qué no lo hiciste? Y te lo dije la semana pasada, y te lo voy a decir siempre, y es cosa que nunca se va acabar.⁶

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

Al mismo tiempo, estos métodos aprovechan energía muy valiosa de los alumnos. Como plantea Piaget, esta energía podría emplearse en construir el respeto mutuo, propiciando espacios de trabajo colaborativo entre pares, en los cuales la empatía y la reciprocidad encuentran un lugar propicio para desarrollarse:

Cuando constatamos la resistencia sistemática de los escolares al método autoritario y el admirable ingenio empleado por los niños de todos los países para escapar a la presión disciplinaria, no podemos dejar de considerar que un sistema que desperdicia tantas energías

en lugar de emplearlas en la cooperación es negativo (Piaget, 1985: 305).

2. Los juicios de valor, vehículos de las normas abstractas

De la misma forma que hemos podido aproximarnos a los diferentes tipos de vehículos utilizados para aludir a las normas concretas, descubrimos, mediante el análisis de las alusiones hechas por los docentes a normas abstractas, que ellos se expresan principalmente a través de los juicios de valor, gracias a los cuales *se pronuncian sobre situaciones deseables o no deseables, comportamientos preferibles a otros o sobre la bondad o maldad de determinadas acciones*.

Los juicios de valor cumplen una función de gran importancia en la formación valoral. Apelan al contenido cognitivo del valor y ofrecen a los alumnos la oportunidad de reconocer determinados ideales que la humanidad ha venido desarrollando en el curso de la historia, los cuales pueden ser referencias de conducta que guíen sus acciones.

A diferencia de los vehículos, que comparamos con «el otro lado de una nuez» debido a que están siempre acompañando una alusión a norma concreta, los juicios de valor se mueven en un amplio abanico de posibilidades en cuanto a su análisis, en tanto pueden referirse a cualquier valor abstracto, como la igualdad, la participación, la justicia, la honestidad, la soberanía.

Sin embargo, es importante señalar que el uso del juicio de valor como recurso para aludir a normas abstractas admite distintas formulaciones. Mientras los juicios presentados con base en argumentos e información a la cual los alumnos pueden acceder apuntan al sentido de las normas, los prejuicios no construyen sino, por el contrario, desorientan a los alumnos, por el hecho de basarse en información incompleta o errónea. Por otra parte, el juicio de valor tiene poca fuerza si es utilizado como un recurso aislado, a través del cual el docente simplemente se pronuncia sobre determinadas situaciones o exhorta a los alumnos a asumir pautas de comportamiento. En contraposición, cuando los alumnos han tenido la posibilidad de analizar situaciones de la vida diaria o dilemas morales y a partir de *cuestionamientos* sobre dichas situaciones han elaborado sus propios razonamientos,

los juicios de valor emitidos por los docentes tienen la posibilidad de *dialogar* con los puntos de vista de los alumnos. En este caso las diferentes posturas son ocasión para suscitar conflictos morales y tomar decisiones. Todo ello representa oportunidades que permiten a los alumnos avanzar en el desarrollo de su moralidad.

Por ello el juicio de valor del docente es un recurso valioso para promover el desarrollo de la moralidad de los alumnos, siempre y cuando tenga determinadas características y forme parte de un contexto de reflexión más amplio, en el cual no solamente se escuche la voz del docente.

Veamos una secuencia de enseñanza en un grupo de segundo año alrededor del tema «los seres vivos». A partir de una respuesta incorrecta de una niña sobre la pregunta «¿qué comen los leones?» se va tejiendo una secuencia de reflexión de contenido valoral, en la cual la maestra utiliza distintos tipos de juicios de valor referidos a la norma abstracta «respetar y cuidar la vida animal».⁷

(La maestra continúa su explicación y pregunta al grupo.)

Maestra: «¿Qué comen los animales?».

(Se escuchan varias respuestas.)

Maestra: «¿Qué come el león?».

Juan: «Maestra, llévenos un día al zoológico».

Maestra: «Sí, si se portan bien. Quiero que cuando vayamos al zoológico, si se portan bien, claro, observen qué comen los leones».

(Repite nuevamente la condición para llevarlos al zoológico.)

Maestra: «¿Qué comen los leones?».

Lucy: «Gente».

Maestra: «¿Qué, en el zoológico matan a una persona, la parten y se la dan al león? ¿No, verdad?».

(Un niño dice en voz baja: «Yo sé qué come el león; es carnívoro».)

(La maestra lo escucha.)

Maestra: «Los animales somos carnívoros, pero no comemos gente. En el zoológico matan pollos para alimentar a los leones. Les voy a contar el cuento de una niña que se perdió en la selva. Se encontró a un león, pero como el león ya se había comido a un venado, entonces a la niña no le hizo nada porque no tenía hambre».

(La maestra capta rápidamente la atención de los niños en cuanto anuncia que va a contar un cuento.)

Maestra: «*Los animales matan para comer, para sobrevivir, no porque sean malos*». (A continuación pregunta al grupo.)

Maestra: «¿Todo animal mata porque tiene...?».

Juan: «¡Hambre!».

Maestra: «No matan sólo por matar. No lo hacen porque son malos. **En cambio los cazadores sí son malos porque matan por matar.** Van al bosque y matan 5 venados». (La maestra simula la actitud y el gesto de los cazadores que están contentos de matar a tantos venados.)

Maestra: «Sí, sí, sí. ¿Se los van a comer?».

Alumnos: «¡¡¡No!!!».

Maestra: «Los pescadores también hacen eso. En un concurso, el que pesca el pescado más grande es el que gana».

Leonardo: «Porque no quieren a los animales».

Maestra: «**Las personas son la gente mala, las que no saben cuidar a los animales.** ¿Qué tenemos que hacer nosotros? Cuidar a los animales. Si tenemos un perrito o un gatito en nuestra casa ¿qué debemos hacer?».

Lucy: «Cuidarlos». (P070)

En nuestro ejemplo, la maestra, de acuerdo con su discurso,⁸ ha interiorizado la norma abstracta referida al respeto y cuidado que la vida animal nos merece «Si tenemos un perrito o un gatito en nuestra casa ¿qué debemos hacer?». Por ello se ocupa insistentemente de comunicarlo a sus alumnos, utilizando la oportunidad que un contenido curricular le brinda. Sin embargo, no ha elaborado con suficiente cuidado los argumentos de fondo que dan sentido a esta norma abstracta tan importante. Por ello no logra establecer matices, y, tratando de mostrar la diferencia entre la capacidad humana para destruir la vida animal con una intención no justificada y los animales que matan para alimentarse por instinto, termina por comunicar información incorrecta que confundirá a sus alumnos al pensar que la caza y la pesca son actividades realizadas por hombres malos: «En cambio los cazadores sí son malos [...]», «Las personas son la gente mala [...]». O bien, que cuidar la vida animal supone erradicar tal recurso de supervivencia humana.

Como podemos apreciar en el texto, los juicios de valor representan el momento en el que *el docente se expresa como sujeto moral, es decir, como persona que a lo largo de su trayectoria personal y profesional ha venido construyendo determinadas convicciones, estableciendo prioridades y tomando decisiones sobre formas de vida que considera preferibles a otras* Al formular jui-

cios de valor, los docentes *establecen, de manera explícita, compromiso o adhesión con determinadas ideas o modos de comportamiento*.

Planteado de otra manera: a través de los juicios de valor podemos tomar contacto con los más altos niveles de elaboración que el sujeto docente ha alcanzado, ya que expresan las normas abstractas que ha interiorizado como individuo. Estas, a su vez, dan cuenta de la forma en que ha resuelto las oportunidades que a lo largo de su vida ha tenido para *optar*, avanzando en distinto grado, en el desarrollo de su propia moralidad, a través de la elección de sus valores personales. «Dime cómo enjuicias y te diré qué valoras» puede sintetizar lo expuesto en este punto.

Debido a su condición de adulto y de autoridad, estas formulaciones tienen además, un ascendiente importante para los alumnos, de ahí la importancia de los argumentos que los sustentan, los cuales pueden estar o no formulados con referencia a valores abstractos.

Entraremos ahora en un aula de quinto año, mientras el maestro retoma un tema iniciado días atrás sobre reproducción humana. De acuerdo con lo que nos ha comentado en otros momentos, está preocupado por guiar a sus alumnos más allá de la mera exposición de los aspectos biológicos de la reproducción. Piensa que como docente debe jugar un papel de orientador, para evitar los embarazos entre adolescentes o actitudes irresponsables ante la procreación. Asimismo, al referirse a la educación en valores dentro del contexto laico de la escuela pública, nos dice que «no necesita entrar en religión alguna» para «decirles el valor de la persona como ser humano, los valores que trae en sí como ser humano y que debe de ejercer como ser humano que es».⁹

Veremos cuáles son los recursos de los que echa mano para comunicar a sus alumnos algunas de las normas abstractas que ha interiorizado a lo largo de su trayectoria personal, de acuerdo con su discurso: «La vida humana es valiosa», «es necesario evitar embarazos a temprana edad» y «la procreación compromete tanto al padre como a la madre a asumir una responsabilidad importante».¹⁰

(El maestro pide a los alumnos abrir el libro en el tema «La reproducción». Se pone de pie.)

«No lo vamos a tomar a burla, ni que nos cause vergüenza o pena, es natural. *Es algo que no es pecado* [...] ¿A qué quiero llegar? A

que cuando las cosas no son malas no tienen por qué ocultarse.»
«Si hablamos en términos religiosos, en cuanto a la creencia de un Dios, nuestro cuerpo está hecho a imagen y semejanza de Dios. Nuestro cuerpo no es sucio, es y debe ser limpio, pero aun- que mi cuerpo no es pecado tengo la necesidad de cubrirlo o la misma sociedad me va poniendo reglas para que no ande desnudo. En África donde hay muchos indígenas va- mos a decir incivilizados, no usan brassière, así están acostumbrados; en nuestra sociedad hay normas».

(Continúa explicando [...])

Maestro: «Es necesario prevenir. Les voy a dar un ejemplo. Un alumno tiene 13 años. Tú tienes 10 (señala a un niño). ¿A los 13 podrías tener una mujer, tener hijos, mantenerla, etc.? Mi mamá que no recibió esta información se casó a los 14 años y pudo ser madre de familia a esa edad. Las niñas muchas veces deben pre- venir situaciones en las que se convierten en mamás a muy tem- prana edad. Hay mujeres que regalan a sus hijos y los seres hu- manos somos una maravilla de creación, somos el ser más privilegiado. Tenemos sentimientos y uno de esos sentimientos es el amor».

(Sigue con la explicación.)

Maestro: «México está entre los 13 países en que las niñas son mamás entre los 10 y los 12 años. **Las mujeres, no todas, pero la mayoría... si el hombre está mal, la mujer está más mal. Las mujeres de ahora ya casi no son amas de casa porque tienen que trabajar. ya se salieron de su casa y de ahí sur- gen los problemas.** ¿Cuántas de sus mamás trabajan?».

(Aproximadamente 14 alumnos levantan la mano.)

Maestro: «¿Cuántos viven sólo con sus mamás?»

(Levantán la mano 4 alumnos.)

Maestro: «¿Sólo con su papá?».

(Un alumno levanta la mano, escucha comentarios de sus compa- ñeros y baja la mano de inmediato.) (El maestro vuelve a la expli- cación.)

Maestro: «Estos niños a veces no reciben todo el amor y todo el ca- riño que necesitan. Yo soy un ejemplo concreto. Llego a las 8.00 u 8.30 y no tengo tiempo de convivir con mis hijos. Sábado y domi- go tengo compromisos. Gracias a Dios, sólo soy yo, mi esposa sí es- tá con los niños. **Pero cuando los dos trabajan no los contro- lan... la televisión, los amigos, andan en la calle.** [...]»

(Una pausa y continúa.)

Maestro: «Vamos al texto. La clase pasada vimos la menstruación. **LOS HOMBRES debemos tener un respeto hacia la mujer partiendo de que todos venimos de una madre. La mens-**

truación no es algo sucio ni es delito. es algo “natural” (en- fatiza la palabra diciéndola lentamente y continúa). Dijimos que la hipófisis, vean por favor su libro de texto en la página 96. Las ni- ñas deben de ir con su mamá para que aclare dudas o con alguna maestra que le tengan confianza. Vayan con ella. No es malo tener dudas. Los niños pueden ir con un maestro a quien le tengan con- fianza. Si no existe la persona adecuada para aclarar dudas, no se van a morir. [...] (Se dirige a los niños.) Hombre no es aquel que tie- ne muchos hijos con muchas mujeres. Eso es pecado. Hombre es aquel que tiene una sola mujer que tiene sus hijos y les entrega su cariño. Somos los únicos seres capaces de dar vida. No la de- bemos destruir o abandonar. La calle está llena de niños abando- nados, hijos de marihuanos, de drogadictos, etc.». (P018)

¿Qué sucede con nuestro docente, quien estando tan claramen- te identificado con valores abstractos, formula juicios en los cua- les está prácticamente ausente el recurso de la argumentación so- bre dichos valores? ¿Cómo ocurre que de manera tan espontánea las referencias a sus creencias religiosas se hacen presentes en su exposición, no obstante su claridad a propósito del laicismo?

Analicemos fragmentos de su discurso. Tenemos varios ejem- plos en los que acude a sus creencias religiosas y al concepto de *pecado*, que utiliza para decir lo contrario de lo que se propone, esto es, que la sexualidad y la menstruación son procesos natura- les: «Aunque mi cuerpo no es pecado...». Conforme avanza su ar- gumentación sus creencias se enlazan con varios prejuicios refe- ridos a:

- la naturaleza de la sexualidad: «Nuestro cuerpo no es sucio; es y debe ser limpio...»,
- la población africana: «En África donde hay muchos indíge- nas, vamos a decir incivilizados...»,
- la relación hombre-mujer en la vida laboral y familiar: «Las mujeres, no todas, pero la mayoría... si el hombre está mal, la mujer está más mal...».

Posteriormente aparece una exhortación referida a la respon- sabilidad del hombre frente a sus hijos: «Hombre es aquel que tiene una sola mujer...» y al cuidado de la vida: «No la debemos destruir o abandonar».

Esta secuencia señala que entre el *propósito explícito* de un do- cente y la *estructura* de su discurso o de sus acciones puede ha- ber rupturas insalvables, si no ha trabajado previamente en la

elaboración reflexiva de las normas abstractas por las que ha optado, de manera que pueda hacer una clara distinción entre los argumentos que las sustentan y sus creencias religiosas privadas. Muestra también que a través del análisis de los juicios de valor podemos «hacer visible» la existencia de pre-juicios que hemos incorporado sin tomar conciencia de ello. O simplemente, carecemos de razones para sustentar lo que afirmamos.

La falta de argumentos impide al docente establecer un *diálogo* con los razonamientos de los alumnos, creando una situación en la cual sólo él tiene la palabra para plantear *cuáles son los comportamientos deseables o a evitar*. Así parece intuirlo nuestro docente observado, quien en otro momento, plantea lo siguiente: «Podemos educar en los valores y tratamos de hacerlo, *a veces cometemos errores porque a veces no tomamos el punto o el problema como debíamos de tomarlo, o el consejo no lo damos como lo debíamos de dar.*¹¹ A lo mejor cometemos en ocasiones esos pequeños errores, pero aun así, todos, todos, todos los maestros ponemos nuestro granito de arena». ¹²

Es muy interesante aquí tomar contacto con la *impresión* expresada: a pesar del esfuerzo personal que él o cualquier docente realiza, «poner su granito de arena», se pueden *cometer errores* en la forma de abordar un problema o dar un consejo.

Observamos así, que siendo el juicio de valor un recurso potencialmente muy valioso en educación, puede propiciar lo contrario de lo que nos proponemos lograr si nuestras elaboraciones son inadecuadas o insuficientes. De ahí, nuevamente, la relevancia de este recurso como parte de la oferta valoral del docente, dada su importancia para ofrecer o no oportunidades de desarrollo moral en los alumnos. Consecuentemente, en el ámbito de los valores, se perfila el campo de los vehículos para aludir a las normas concretas y abstractas como un tema central de la formación docente, a partir del análisis de las prácticas cotidianas.

2.1 Hay de pre-juicios... a juicios

Tal como ocurre con los vehículos de las normas concretas, al analizar los vehículos de las normas abstractas, nos encontramos con una variedad de formulaciones referidas a la *mayor o menor elaboración argumentativa del juicio de valor emitido*, asunto que mostramos en el apartado anterior.

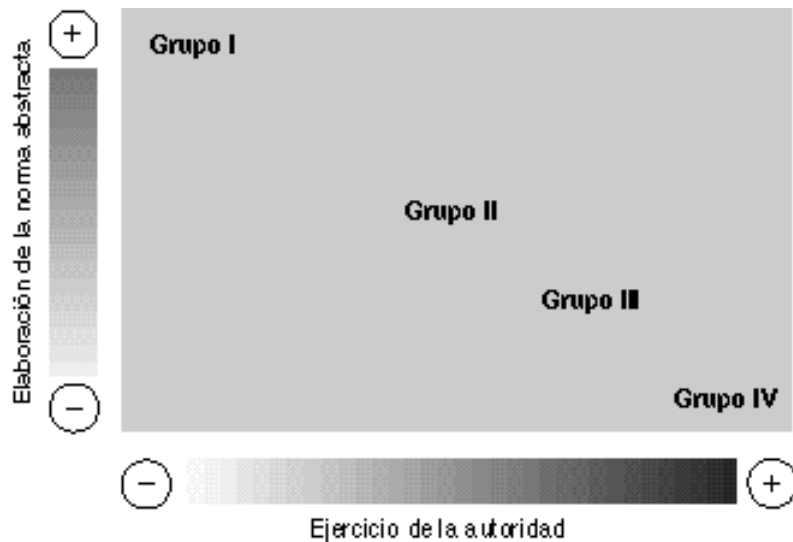
Cuadro 5. Juicios de valor de acuerdo con la elaboración que hacen de la norma abstracta.			
Grupo I: Juicios de valor que explicitan/argumentan/ sobre el sentido de la norma abstracta o su correspondiente valor	Grupo II: Juicios de valor que se concretan en un enunciado sin argumentar sobre la norma que le da sentido o su correspondiente valor	Grupo III: Juicios de valor basados en creencias religiosas del docente	Grupo IV: Prejuicios: juicios de valor basados en información inexacta o parcial sobre un tema
«Comprendo que a veces sienten que los presiono a hacer cosas que no estaban acostumbrados, pero confíen en mí; van a ver cómo al final del año su esfuerzo tendrá recompensa, cuando vean sus logros se van a sentir muy bien con ustedes mismos y esos logros van a ser de ustedes no míos y el beneficio nadie se los puede quitar.» (M014)	«El trabajo todo lo vence es el lema que debemos seguir todos los leoneses.» (R008)	«En el aspecto religioso, no robarás y no mentirás...» (P047)	«En cambio los cazadores sí son malos porque matan por matar.» (P070)

Las oportunidades que se ofrecen a los alumnos, a partir de los juicios de valor, siguen el mismo curso que ya hemos propuesto con vehículos de normas concretas. Nuestras coordenadas para el análisis son ahora, por un lado, la elaboración que se hace de la norma abstracta a la que se alude y, por el otro, el uso de la autoridad como recurso para sustentarlo.

En tanto la formulación vaya asociada con explicaciones y argumentos, aumentan las oportunidades dirigidas a los alumnos de reconocer, comprender e *interiorizar* normas abstractas que aluden a genéricos universales. Por el contrario, al recurrir a prejuicios como modo habitual de formulación de juicios de valor, se obstaculiza la generación de oportunidades para los alumnos, de razonar e interiorizar el sentido de las normas abstractas y los valores a los que aluden.¹³

Cuadro 6. Grupos de juicios de valor de acuerdo con la argumentación sobre la norma abstracta y con el ejercicio de la autoridad.

2.2 Implicaciones valorales de los distintos grupos de juicios



de valor

A. Juicios de valor que explicitan o argumentan sobre el sentido de la norma abstracta o su correspondiente valor (Grupo I)

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

Sigamos esta secuencia en un grupo de sexto año, durante una clase de Educación Cívica. El docente conduce una reflexión sobre el tema de la soberanía:

Sexto año:

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

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

Alumna: «Sí, la batalla de Puebla».

Maestro: «Muy bien».

Alumno: «La invasión de Estados Unidos a México».

Maestro: «Muy bien... 1847». (Pronuncia la fecha lentamente.)

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

Algunos niños/as: «Sí».

Maestro: «Y si quisieran venir de otros países a sacar petróleo y los mexicanos protestaran, ¿también estarían los mexicanos defendiendo su soberanía?».

Niños: «Sí». [...]

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

Maestro: «¿Si no hubiera un gobierno democrático habría soberanía?».

(Los niños no contestan. Se quedan pensando.)

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

Niña: «Aunque un rey gobierne un país, sí tiene soberanía».

Maestro: «*Soberanía es defender nuestra propia forma de ser y todos los países deben defender su soberanía* ¿Ustedes creen que estaría bien que los Estados Unidos llegaran a resolver el problema de Chiapas?».

Niños: «No».

Maestro: «*Cada quien tiene sus problemas y el país debe resolver sus conflictos porque es autónomo*».(P082)

Los juicios de valor aquí formulados se dan entrettejidos en una conversación que conduce el docente, la cual va aportando argumentos sobre el contenido de la norma abstracta, a través de las preguntas que el docente plantea. Posteriormente se expresa mediante dos juicios de valor: «Soberanía es defender nuestra propia forma de ser. [...] Cada quien tiene sus problemas y el país debe resolver sus conflictos porque es autónomo». Esto ofrece a los alumnos la oportunidad de comprender el significado e importancia de la soberanía.

B. Juicios de valor que se concretan en un enunciado sin argumentar sobre la norma abstracta o su correspondiente valor (Grupo II)

En este segundo grupo la elaboración de la norma abstracta disminuye, ya que no se explicitan los argumentos por los cuales se sostiene un determinado juicio de valor. En consecuencia, aumenta la referencia a la autoridad como razón para sustentar las afirmaciones. Si se utilizan combinados con juicios del grupo I, puede ofrecer oportunidades para interiorizar el sentido de las normas y avanzar en el desarrollo de la autonomía.

Los ejemplos muestran la formulación escueta del juicio de valor sin una elaboración mayor que le dé contexto o abunde en su sentido. En esta actividad de formación después del recreo, se fe-

licita al grupo que obtuvo el banderín de puntualidad. El maestro que dirige la actividad les dice que «el premio es ser mejores cada día». Sin embargo no abunda en lo que significa esto, ni por qué ello constituye en sí mismo un premio.

Formación después del recreo:
(Premiación por puntualidad.)

Maestro: «Felicitamos a los alumnos de 3ª A por haber ganado el banderín de puntualidad».

(Pasan dos representantes a recogerlo.)

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

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

Un ejemplo más. La maestra de este segundo año felicita a una alumna y a partir de ello plantea un juicio de valor sobre «hacer bien las cosas», el cual simplemente queda enunciado. No ofrece a los alumnos oportunidad de elaborar más al respecto.

Segundo año:

(La maestra pasa revisando cuadernos.)

Maestra (a una alumna): «*Mira qué bonita te salió esta plana*».

Maestra: «*Hacer bien las cosas habla bien de las personas*».

(La maestra continúa revisando cuadernos.) [...] (M035)

C. Juicios de valor basados en creencias religiosas del docente (Grupo III)

Este tercer grupo se ubica en el punto en que se cruza una alta alusión a la autoridad como recurso para sustentar un juicio, con una muy baja elaboración sobre las razones que sustentan una afirmación determinada. No explicita argumentos, sino *dogmas* o afirmaciones cuya fuente es la autoridad derivada de una adhesión personal a un tipo de creencias particulares. Este tipo de formulaciones tiene implícito el que la figura del docente y sus creencias son la fuente de la cual emana la autoridad para sustentar la validez de un juicio de valor. Por ello el juicio formulado está centrado en su perspectiva confesional. Se desprende entonces que no desarrolla los argumentos para destacar la importan-

cia de una determinada norma, hecho que refuerza la heteronormía. Veamos lo que sucede en este salón de sexto año, en el cual el docente acude a una figura religiosa para exponer su punto de vista contrario a las relaciones sexuales fuera del matrimonio:

Maestro: «¿Qué riesgos hay de tener relaciones sexuales fuera del matrimonio?».

Alumno: «El aborto, maestro».

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

Alumno: «Pero dentro del matrimonio ya no la puede dejar, maestro».

Maestro: «*Tener relaciones sexuales y tener un hijo dentro del matrimonio es una bendición, pero fuera del matrimonio...*». [...] (P078)

Nuevamente, en un tema de sexualidad, se produce la intervención de una maestra de quinto grado, quien al intentar explicar la menstruación acude a una creencia religiosa para comunicar una norma abstracta referida al valor del cuerpo humano y su funcionamiento, de cara a la reproducción:

Maestra: «¿Quieren hablar de la menstruación?».

(La mayoría de los alumnos mueven la cabeza afirmativamente.)

Maestra: «Ya hemos hablado de las cuestiones reproductivas, pero me imagino que les interesa saber qué se siente...».

(Varias niñas asienten.)

Maestra: «*Dios es bueno con los hombres y nos ha dado una maravilla de cuerpo que funciona de forma impresionante*». [...] (P035)

Tenemos aquí dos ejemplos en los cuales los juicios se plantean desde las creencias religiosas del docente, que se exponen sin argumentar sobre su sentido. Su formulación misma invita a la adhesión, no a la reflexión en torno al contenido. No construyen la oportunidad para que los alumnos elaboren sus propios razonamientos, a partir del análisis, la discusión, la contrastación o el ordenamiento de argumentos alrededor de una norma abstracta. En ello radica su limitación como recurso para el desarrollo de la moralidad de los alumnos.¹⁴

D. Juicios de valor basados en información inexacta o parcial sobre un tema (Grupo IV)

Este último grupo se ubica en el punto en que cruza la máxima alusión a la figura del docente con la mínima elaboración sobre las razones que sustentan un juicio de valor determinado, basado en información incorrecta o inexacta. Por esta razón no tiene la posibilidad de ofrecer al alumno oportunidades para interiorizar el sentido de las normas y promover su autonomía, sino únicamente de adherirse a ellas por la posición que la autoridad representa o le impone. Debido a que la fuente de argumentación contiene información errónea, inexacta o parcial, comunica una versión distorsionada de la norma abstracta a los alumnos. En el primer ejemplo, el docente de tercer año argumenta la norma del respeto a las ideas de otros, bajo una premisa errónea. Afirma «tener un nivel más alto», a pesar de lo cual debe respeto a sus alumnos. El docente no reconoce que tienen en común una dignidad que los hace igualmente valiosos independientemente de su rango en la escuela:

Maestra: «¿Manuel, qué opinas de la lectura?».

Niño: «Me gustó mucho cuando se encontró a su abuelo en el camino».

(Una niña ríe de la opinión del niño.)

Maestro: «*Cada quien tiene derecho a que se respeten sus ideas y no tienen por qué reírse Ni yo, que tengo un nivel más alto, tengo derecho a reírme*». (P026)

Por último, el docente de sexto año afirma que los países desarrollados *siempre* llevarán la delantera a un país como México. No contextualiza el problema del desarrollo, con información que permita comprender que no se trata de un problema de «carreteras» sino de *relaciones* desiguales entre países, configuradas así históricamente.

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

Niños: «No». [...]

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

Información incorrecta o parcial, prejuicios. Afirmaciones no suficientemente documentadas dan lugar a este tipo de juicios de valor. Todo ello impide a los alumnos elaborar, argumentar, analizar, debatir y construir el sentido de las normas abstractas.

Para concluir. Los vehículos de las normas abstractas, tal como ocurre con los referidos a normas concretas, encierran la posibilidad de influir en el desarrollo de la moralidad de los alumnos, al ponerlos en contacto con las elaboraciones que sus docentes han ido construyendo a propósito de los modos de comportamiento y de vida que consideran preferibles a otros. En la medida en que información completa y argumentada sea su sustento, apoyarán la construcción sobre el sentido de las normas en los alumnos. En caso de que esto no ocurra, contribuirán únicamente a transmitir prejuicios o creencias basadas en la autoridad sin que medie el proceso de razonamiento, elaboración y aceptación de parte del alumno, lo cual a su vez, influye negativamente en el desarrollo de su moralidad.

2.3 Tendencias encontradas en el uso de juicios de valor por los docentes

Al analizar las tendencias generales en el uso del juicio de valor como recurso para aludir a las normas abstractas, nos encontramos con un dato ya presentado en el capítulo anterior, esto es, *la escasez de alusiones* a normas abstractas.

El cuadro de la página siguiente muestra las tendencias halladas para el uso de juicios de valor de acuerdo con la organización antes propuesta.

Los resultados de este análisis trabajan con el total de eventos en que se aludió a normas abstractas. Como se señaló en el capítulo 1, se trata de 33, tomados de 182 registros de aula, 26 docentes, un ciclo escolar y medio.

Estas alusiones organizadas por tipos de juicio de valor nos muestran, una vez más, la tendencia dominante hacia la formulación escueta y parca, en este caso de juicios de valor, en los cuales los docentes no acostumbran argumentar frente a los alumnos las razones de sus afirmaciones.¹⁵

El segundo lugar lo tienen, con la misma frecuencia, los juicios formulados con base en las creencias religiosas de los docentes y los prejuicios, evidenciando que a falta de reflexión y elaboración

Cuadro 7. Frecuencias en el uso de distintos tipos de juicio de valor para aludir a normas abstractas.			
Grupo I: Juicios de valor que explicitan/argumentan/sobre el sentido de la norma abstracta o su correspondiente valor	Grupo II: Juicios de valor que se concretan a un enunciado sin argumentar en función de la norma abstracta o su correspondiente valor	Grupo III: Juicios de valor basados en creencias religiosas	Grupo IV: Prejuicios: juicios de valor basados en información inexacta o parcial sobre un tema
5	14	7	7

sobre el sentido de las normas abstractas, las escasas formulaciones apelan a las creencias particulares de los docentes o incluso a ideas prejuiciadas recibidas del medio familiar o social.

El último lugar lo ocupan los juicios que argumentan sobre el sentido de la norma abstracta a la que aluden. De acuerdo con estos resultados, los docentes carecen de información básica para sustentar sus afirmaciones. Tampoco cuentan con suficientes elementos para analizar las situaciones que enjuician, de modo que puedan volver sobre las razones que los llevan a sostener determinada postura respecto de un asunto en particular. Nuevamente se hace presente el problema de la formación y actualización de docentes; los espacios colegiados de trabajo en la escuela y las diversas instancias formadoras tienen amplias posibilidades de intervenir en el desarrollo del pensamiento reflexivo del docente. ¿Qué están haciendo al respecto?

3. Expresiones afectivas. El hilo con el que se teje la experiencia de recibir un trato equitativo en la escuela

Así como pudimos reconocer distintos tipos de vehículos para aludir a las normas concretas y abstractas, encontramos una amplia gama de expresiones afectivas que los docentes dirigen a los alumnos, a las que hemos definido como *gestos de atención* o

desatención hacia la persona, las necesidades, demandas, problemas o desempeño de los alumnos, a través de actos de habla así como de expresiones no verbales.

El análisis de los registros permitió observar que las expresiones afectivas en ocasiones, desempeñan el papel de reforzar ciertos vehículos, debilitarlos o matizarlos, toda vez que estas manifestaciones del docente se dan frecuentemente ligadas a las alusiones a normas así como a llamadas de atención por su incumplimiento. Una expresión afectiva posterior a una sanción, por ejemplo, puede cumplir la función de reintegrar a un alumno a la dinámica de clase o por el contrario, ahondar dicha reconversión.

Por otra parte, las expresiones afectivas cumplen la función de *dar una tonalidad específica* a las interacciones cotidianas entre docentes y alumnos. La presencia continua de las expresiones afectivas de distinto signo es lo que les imprime su importancia, aun si se trata de gestos sutiles y sencillos, como dar las gracias, mirar a los alumnos al hablar con ellos o escucharlos con atención. Cuando se habla de «clima ecológico de aula», uno de los elementos implicados está dado precisamente por las expresiones afectivas, cuyo papel es central para explicar las diferencias entre un aula donde se percibe soltura, buen humor, dinamismo, y otra donde predominan la indiferencia y la tensión. De cara al desarrollo de la moralidad de los alumnos, estos gestos y expresiones del docente cumplen un papel importante que analizaremos en este apartado.

Vamos a presentar un ejemplo de un aula de primer año:

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

Maestra: «¿Alguien tiene un tambor? (enfatisa la «t»). ¿Para qué sirve el “t”ambor? (vuelve a enfatizar la letra)».

Juan Luis: «¡Para tocar!».

Maestra: «¡Muy bien por Manuel que no interrumpe al compañero!».

(Le da una palmada en la mano al niño, quien ha permanecido atento, mientras su compañero de banca hablaba con otro niño. A continuación se dirige al grupo de nuevo.)

Maestra: «¿Para qué sirve el tambor?, ¿para tocar?» (enfatisa nuevamente ambas letras «t»).

Luisa: «Mi papá es músico y toca el tambor».

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

Maestra: «Ven, ven aquí conmigo, Luisa, pasa adelante» (le pone

las manos en los hombros y permanece de pie detrás de Luisa).

Maestra: «¿Podrías decirnos en voz alta, a todo el grupo, lo que dijiste?».

Luisa: «Mi papá es músico y toca el tambor».

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

(La maestra retoma la explicación.)

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

En esta secuencia de trabajo en aula, tenemos la oportunidad de observar una cátedra, hecha acción, sobre lo que significa que un docente asuma *un trato considerado hacia el alumno*. La maestra comienza por elegir una forma de introducir el contenido escolar, en la que se hace cargo de los intereses de los pequeños. Desde el planteamiento de la actividad didáctica hay implícita una expresión afectiva consistente en ocuparse de elegir con cuidado la manera más atractiva para avanzar en la tarea de la alfabetización.¹⁶ A continuación, selecciona un vehículo basado en la felicitación a un alumno que cumple una norma concreta, como medio para animar al resto a integrarse en la actividad.

En este contexto de trabajo, y ante una pregunta genérica lanzada al grupo referida a si han visto un tambor, la maestra *registra* un evento especial: una niña es hija de un músico que toca el tambor. La sensibilidad para identificar este pequeño relato, compartirlo con el resto del grupo e incorporarlo en la dirección del trabajo recién iniciado es una inequívoca expresión afectiva de consideración y atención hacia sus alumnos y hacia esta pequeña alumna en particular.

Veamos ahora un ejemplo en el que el uso de las expresiones afectivas representa un lenguaje que matiza los efectos de una llamada de atención, en un salón de sexto año:

(El maestro pide que saquen su cuestionario de Historia y su libro. Un niño no hizo su tarea.)

Maestro: «Con esta ya son cuatro tareas».

Carlos: «No, maestro, son sólo dos».

Maestro: «Cada vez que no hagas la tarea te vas a quedar más chaparro». (El maestro habla en tono de broma.)

Carlos (riendo): «Ay, maestro».

Maestro: «Carmen, ¿escuchaste a tu compañera?».

Carmen: «No».
 Maestro: «¿Qué es una embajada?».
 (Los niños no contestan.)
 Maestro: «¿Es ir em-bajada o em-subida?».
 (Lo dice en tono de broma y sonrío.)
 Los niños ríen también.) (P043)

En esta secuencia se presentan dos expresiones afectivas casi simultáneas. Comienza con una ironía sobre la estatura del alumno, pero suavizándola por el tono de broma que utiliza. El *tono de broma* que acompaña el uso de un vehículo que ironiza sobre la estatura del alumno matiza lo dicho con palabras. Sin embargo, la ironía del docente da lugar a que –como se observó posteriormente en otros registros– los demás alumnos hicieran bromas acerca de su condición de «chaparro».

Más adelante el docente llama la atención a otra alumna y en seguida hace una broma jugando con la palabra «embajada»; con ello propicia la distensión en el grupo.

Acudiremos a un ejemplo más para destacar la importancia que tienen las expresiones afectivas. Para ello elegimos una situación que contrasta con las anteriores y en la cual dichas expresiones no están asociadas con el incumplimiento de alguna norma concreta, sino con el manejo de un contenido académico:

Cuarto año.

(La maestra se dirige al grupo y pregunta.)
 Maestra: «Levante la mano quien lo hizo bien... con honestidad... no se pierde nada».
 (Levantán la mano aproximadamente 12 niños. A continuación la maestra se dirige a un alumno.)
 Maestra: «Gregorio, ¿entiendes este ejercicio?».
 Gregorio: «No».
 Maestra: «¿No entiendes nada, nada?».
 (Gregorio dice «no» con la cabeza.) (Se hace de inmediato un silencio tenso. Hay expectación de parte de los demás alumnos.)
 Maestra: «Gregorio, párate junto a mi escritorio. ¿Cuánto es 10 por 9?».
 (Gregorio no contesta.)
 Maestra: «Dos años en cuarto y todavía no sabes las tablas del 10. Fíjate, es la más fácil» (tono irónico).
 Maestra: «A ver, Fernando, pasa a la pizarra. ¿Qué hago con este 90?» (Fernando pasa al frente y permanece observando la pizarra).

Maestra: «A ver, Marco».
 Marco: «Lo multiplico».
 Maestra: «Muy bien. ¿Ya te fijaste, Fernando? Se *multiplica*» (enfatisa la palabra).
 Maestra: «¿Qué hago ahora, Gregorio?».
 (Gregorio sigue de pie, junto al escritorio.) (Se percibe nervioso.)
 Gregorio: «Multiplico 4 por 7».
 (Contesta correctamente pero la maestra lo interrumpe)
 Maestra: «Permíteme, que conteste Fernando porque es donde no entiende».
 (Fernando contesta después de un período corto de silencio.)
 Fernando: «Multiplico 4 por 7».
 (La maestra se dirige de nuevo a Gregorio.)
 Maestra: «¿Estás entendiendo o no entiendes nada?».
 Gregorio: «Se divide» (contesta erróneamente).
 Maestra: «No es lo mismo 'entre' que 'por'. Aclara tus ideas '4 por 7'. Aquí nos podemos quedar todo el día hasta que te acuerdes cuánto es 4 por 7. A ver, Marco, ayúdale».
 Marco: «28» (responde correctamente).
 Maestra (dirigiéndose a Gregorio): «¿Luego qué hago?».
 (Gregorio guarda silencio.)
 Maestra: «A ver si así como eres bueno para jugar estampitas y pelear, así deberías ser para toda. Así como aprendes las cosas malas muy rápido, deberías aprender las cosas buenas. Deberías hacer un esfuerzo por superarte. A ti nada más lo que te interesa es ser agresivo con todos».
 (La maestra continúa con la explicación de los ejercicios.) (P030)

El fragmento del registro es elocuente en mostrar el uso persistente de expresiones afectivas por parte de la maestra, que se dan en el contexto de una clase. Alternan la exhibición del alumno frente al grupo, la recriminación, la ironía, y el juicio de valor sobre su persona. A través de ellas manifiesta disgusto ante el deficiente manejo del alumno de un contenido curricular.

A estas expresiones se añaden dos más que es importante destacar. La primera es que después de declarar al grupo en general que «sean honestos» porque «no se pierde nada» (al preguntar si resolvieron correctamente o no el ejercicio), la honestidad de Gregorio, quien reconoce no haber entendido, le implicó recibir toda la reprimenda a continuación. Su experiencia le dirá que «sí se perdía algo» al responder con franqueza. El valor de la honestidad queda en entredicho. La segunda situación es que a lo largo de esta secuencia, visiblemente penosa para el alumno,

en la única ocasión en la cual responde correctamente... ¡no es atendido por la maestra! No lo escucha. Lo interrumpe para dar oportunidad a que responda su compañero. La maestra no rescata esta sola oportunidad como un pequeño logro de Gregorio del que podría echar mano. Lo ignora y esta es una expresión afectiva más.

Nuevamente podemos preguntarnos: ¿qué representa para el desarrollo moral de un niño como Gregorio el ser objeto de expresiones afectivas de esta naturaleza? Mientras que Luisa, la pequeña del tambor, *se sabe apreciada* por su maestra; en tanto que Carmen y Carlos son *considerados* y ríen con su maestro, Gregorio *experimenta* otra cosa: no saber un contenido académico autoriza a su maestra a tratarlo sin consideración ni aprecio. Son sus conocimientos, no su persona lo que tiene valor, a los ojos de su maestra. Él, en comparación con los compañeros, *vale menos* por la razón de que *sabe menos* cosas. Sus derechos están en función de su rendimiento. No son la plataforma de su vida escolar. Son consecuencia de sus logros.

Ser respetado en su persona y desde sus diferencias individuales: físicas, culturales, económicas, intelectuales; ser tratado como igual a los demás compañeros no son asuntos que se declaran. Se practican cotidianamente. Por ello las expresiones afectivas dicen con gestos, con miradas, con la voz y con las manos, una y mil veces a los niños que son apreciados, que son valiosos. Que son lo más importante y lo que da razón de ser a ese espacio llamado escuela. También pueden decir lo contrario. Negar lo que la escuela declara y se propone. Cuando los niños ocupan el último lugar en importancia, cuando son parte del inventario únicamente, las expresiones afectivas cotidianas se ocupan de informarlo a través de las acciones.

Por ello es que a través del análisis de la práctica docente individual y colectiva en el espacio de la escuela, la revisión de las expresiones afectivas que se dispensa a los alumnos ocupa un lugar de la mayor importancia. Se trata, junto con los vehículos, nada menos que de la educación en valores puesta en acción a través de la práctica docente, la cual produce necesariamente, efectos de formación valoral en los niños.

3.1 Sonreír, consolar, compartir... ignorar, excluir, señalar

El próximo cuadro presenta la gama de expresiones afectivas que pudimos recoger a través de los registros de observación:

Cuadro 8. Expresiones afectivas identificadas.

1. Abraza a un alumno al jugar/conversar/compartir recreo.
2. Acaricia/toca/palmea/empuja/la cabeza/el brazo/el hombro/las palmas/de un alumno para manifestar su aprobación.
3. Adorna/pone música/alusiva a la temporada/fiestas del mes en el aula.
4. Agradece el favor/la información/la broma/la participación/de un alumno.
5. Apoya/facilita material/lápiz/libro/a un alumno que carece de él para realizar su actividad.
6. Ayuda/atiende/la petición/el problema/de un alumno en pizarra/cuaderno/patio/filas/entrada o salida.
7. Comparte la conversación/almuerzo/juego/con algunos alumnos durante el recreo.
8. Concede prerrogativas especiales a algunos alumnos/a otros no.
9. Considera la opinión de un alumno/del grupo para tomar la decisión acerca de lectura/actividad.
10. Consuela a un alumno por llanto/problema/pleito/golpe/caída/extravío almuerzo/dinero.
11. Denomina con apodos/motes/palabras soeces/calificativos/características físicas o intelectuales/no por su nombre a los alumnos.
12. Destruye/pisa/un trabajo/tarea entregada por un alumno.
13. Discute con un padre/madre de familia los problemas de rendimiento/comportamiento de un alumno frente al grupo.
14. Distrae su atención hacia otra cosa mientras pide a un alumno leer en voz alta/presentar su trabajo/pasar a la pizarra.
15. Distribuye/material/participación en forma parcial/arbitraria a algunos alumnos/a otros no.
16. Escucha con atención/sin interrupción/manifiesta emoción/atención/interés/al escuchar un relato/anécdota/problema/experiencia de un alumno.
17. Evita/no mira/ignora al alumno que lo aborda/está frente a él.

18. Exhibe/expone/establece comparaciones acerca de situaciones de la vida privada de algunos alumnos para ilustrar un problema/poner el ejemplo de lo que «no deben hacer».
19. Explica al grupo las razones por las cuales realizarán/no realizarán/se modificará una actividad/acuerdo previo.
20. Expresa disgusto/reprobación a un alumno sobre su trabajo/su participación/su respuesta en pizarra/su comentario.
21. Expresa reconocimiento/aprecio a un alumno/sobre su trabajo/su participación/su respuesta en pizarra/aunque hizo el ejercicio al revés.
22. Felicita/destaca públicamente/un logro/cualidad/actitud de un alumno.
23. Grita a un alumno/al grupo para dar indicaciones/responder una pregunta.
24. Ignora/no responde al comentario/el llamado/insistente/la pregunta/la petición/el problema/el golpe recibido/el error cometido en pizarra por un alumno.
25. Incluye a su persona dentro del grupo para votar/opinar/compartir una anécdota/jugar.
26. Indica las actividades a realizar aludiendo a su persona.
27. Insulta con gritos a un alumno/al grupo para indicar una actividad/corregir una tarea/un error de comprensión.
28. Integra a una alumna que llega tarde/que está distraída/que faltó el día anterior a la tarea a realizar.
29. Manifiesta al grupo su deseo de que aprendan a escribir/a expresarse.
30. Mira al alumno que lo aborda.
31. No cede la palabra a algunos alumnos que solicitan participar/ordena no participar a algunos
32. No interviene/no se involucra ante la situación de los alumnos que no trabajan/no van/al teatro/al festival/porque carecen de materiales/recursos para adquirir libro/disfraz/boletos.
33. Nombra a cada alumno/por su nombre/mote cariñoso/diminutivo.
34. Orienta/corriges/comenta a un alumno/al grupo acerca del trabajo/ejercicios que realizan.
35. Otorga la palabra a los alumnos que solicitan participar.
36. Pregunta si ya han terminado, antes de dar por concluida la actividad.

37. Recrimina gritando para indicar una actividad/corregir una tarea o señalar un error de comprensión.
38. Repite en voz alta el error cometido por un alumno y ríe.
39. Responde/devuelve/complementa la pregunta/la tarea/la petición/el error/el problema/de un alumno en pizarra/cuaderno/patio/filas/entrada o salida.
40. Se disculpa porque su retraso/error/confusión/expresión lastimó o disgustó a un alumno/al grupo.
41. Señala a un alumno/varios que/se quedarán castigados/no pasarán el año/no saben/no pueden/no han traído la cooperación/el libro requerido.
42. Solicita ayuda/participación agregando una fórmula de cortesía.
43. Sonríe/ríe/bromea/con un alumno/con el grupo.
44. Toca/da golpecitos/empuja/la cabeza/el brazo/el hombro/de un alumno para manifestar su molestia/desaprobación/impaciencia por una respuesta equivocada/una pregunta/un comentario.

En el caso de las expresiones afectivas, evidentemente el esfuerzo por construir un registro completo es mucho más limitado que en el caso de los vehículos, ya que estas pueden ser tan variadas como los modos de ser de cada maestro. No obstante, registramos en el cuadro anterior las expresiones con que 26 docentes observados se manifestaron afectivamente hacia sus alumnos a lo largo de un ciclo escolar y medio.

3.2 Los grupos de expresiones afectivas según la atención prestada a las demandas de los alumnos

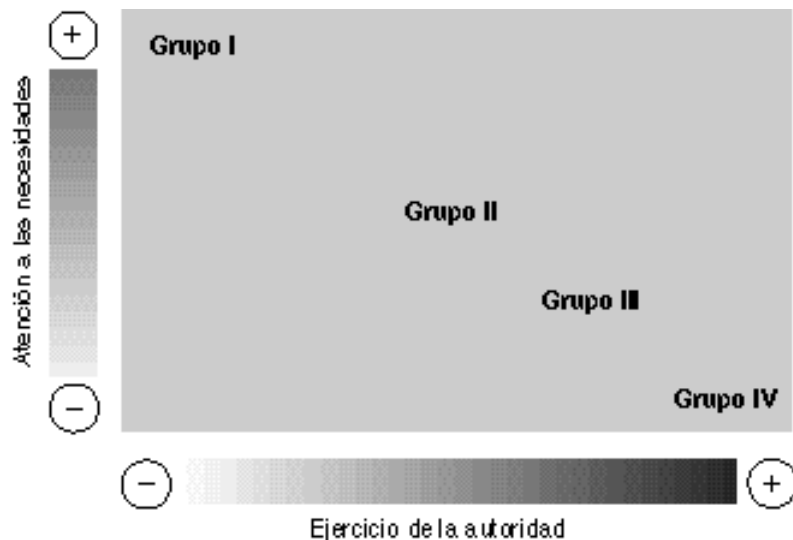
Las expresiones afectivas se mueven en un continuo que va de la mayor a la menor atención o deferencia del maestro hacia el alumno en su persona, sus necesidades o demandas específicas.

El intento por clasificar las expresiones afectivas de acuerdo con su descripción nos llevó a ordenarlas, en primera instancia, en dos grupos: las que expresan atención a los alumnos y las que expresan desatención. Sin embargo, al leer las distintas modalidades en las que aparecen en los registros de observación, encon-

tramos que estas se podían organizar por su contenido y por el tono en el que eran expresadas en cuatro grupos similares a los presentados con anterioridad.

Utilizando los criterios de «atención hacia el alumno» como primera coordenada y «ejercicio de la autoridad» como segunda, se obtiene una organización de las expresiones afectivas equivalente a la de los vehículos:

Cuadro 9. Grupos de expresiones afectivas de acuerdo con la atención prestada a los alumnos y al ejercicio de la autoridad.



A continuación presentamos los cuatro grupos de expresiones, analizando a su vez sus implicaciones.

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

Manifestar atención, consideración al alumno en su persona y sus necesidades tiene cualquier suceso de la vida escolar como

pretexto. En el primer ejemplo que presentamos, de un grupo de primero, consiste en *integrar* a un niño a la actividad que realizan los demás:

Maestra: «Guarden sus cuadernos y vamos al otro salón».
(Los alumnos guardan sus cuadernos y se dirigen al salón contiguo. La maestra también. Quedan tres o cuatro niños que todavía guardan su cuaderno.)
Maestra: «A ver vamos a hacer un círculo».
(La maestra espera un momento a que los niños se tomen de la mano y que lleguen los que faltaban. Un niño regresa al salón donde estaban trabajando con el cuaderno.)
Maestra (gritando desde el otro salón): «Ya deja el cuaderno, Ramón. Vente a jugar».
(El niño no regresa de inmediato.)
Maestra: «Vamos a jugar a pares y nones».
(Los niños empiezan a cantar con emoción: «A pares y nones...».)
Ramón llega cuando se están dando el abrazo. La maestra también le da un abrazo a una niña. Ramón se queda de pie observando. Hay una niña libre, sin pareja.)
Maestra: «¡Ándale, Ramón!» (voz de ánimo).
(La maestra le señala a la niña que no tiene pareja.)
(Ramón se abraza a la niña con emoción. Ramón es un niño de baja estatura, muy delgado, despeinado y con ropa descuidada.)
(P040)

Manifestar aprecio por sus alumnos de sexto año es, para esta maestra, *decirles que son valiosos*, que tienen capacidades que pueden ser aprovechadas:

(Los alumnos escuchan atentos a la maestra.)
Maestra: «En estos meses me he dado cuenta de sus enormes talentos, me pregunto si ustedes se han dado cuenta de que los tienen y también si tienen ganas de aprovecharlos; pero luego me doy cuenta de que a pesar de eso, sus capacidades siguen ahí, esperando para ser utilizadas». (M021)

Para la próxima maestra de primer año, atender las necesidades de sus alumnos consiste en *darse cuenta* de que el grupo está cansado y requiere distensión. Les propone salir y acude a un juego ya conocido para que los niños vuelvan al orden. Utiliza un tono de voz suave para que retornen a sus lugares. Por último, manifiesta atención por una alumna y *registra* que una de las niñas

está enferma, se siente mal y le *dirige una frase cariñosa*, junto con un *gesto de cercanía*.

(La maestra corrige cuadernos en su mesa. Los niños forman una larga fila. Hablan entre ellos, otros se levantan y caminan por el salón; el ruido aumenta de volumen.) [...]

Maestra: «Les propongo salir a despejarnos y luego volvemos a terminar de ordenar los lugares».

Niños: «¡Sí!» (con emoción).

Maestra: «Estatuas de marfil». (Los niños se quedan inmóviles y en silencio en el lugar donde están.)

Maestra: «Niños de Primero A» (voz suave).

(Los niños caminan a sus lugares lentamente y en silencio.)

(Si alguien se ríe o habla, la maestra lo detiene y lo acerca a ella con gesto amable.)

(La niña que tiene gripe vuelve a estornudar. Todos ríen.)

Maestra: «Pobrecita m'hija, está muy malita». (Al decirle eso la abraza y la deja de pie junto a ella.)

(Los niños llegan a su lugar y toman asiento en completo silencio.)

Maestra: «Pónganse de pie y vamos a salir al patio». [...] (M006)

Para el maestro Carlos, de tercer año, es *compartir su tiempo* con los alumnos. Es charlar informalmente con ellos durante el recreo. Compartir con ellos, día a día, el rato de descanso es *decirles* que para su maestro son gratas su compañía y su conversación:

Al inicio del recreo, el maestro Carlos y sus alumnos colocan sillas en el patio de recreo formando un círculo. Son aproximadamente 20 sillas. Los alumnos y el maestro Carlos se sientan a comer su torta y a conversar. Conversan y ríen [...]. Después de 10 minutos aproximadamente los niños empiezan a levantarse para ir a jugar. Una maestra de 6º año, se sienta en una de las sillas vacías y conversa con los niños y con el maestro Carlos. Algunos niños y niñas permanecen todo el tiempo sentados en el círculo. Otros van y vienen, juegan y regresan a decirle algo al maestro. [...] (P003)

Aprecio y consideración, en este último ejemplo de primer año, es *tomar en cuenta la opinión de sus alumnos* para adoptar una decisión sobre el trabajo escolar. Preguntarles qué prefieren hacer es manifestarles que *es importante* su punto de vista:

(La maestra está en una reunión en la oficina de la directora.) [...]

(La maestra llega. El grupo está muy inquieto.)

Maestra: «¿Me dejan dar un recadito?». (Su voz es tranquila, no grita a pesar del ruido. Permanece de pie frente al grupo, esperando.) (Los niños empiezan a tomar asiento en sus lugares y van guardando silencio poco a poco.)

Maestra: «Mañana reviso el trabajo porque ya no me va a dar tiempo».

Algunos niños: «Ahorita, maestra, ahorita».

Maestra: «Es que ya no me alcanza el tiempo para revisar. Levanten la mano los que quieren que revise el trabajo en este momento».

(Aproximadamente 10 niños/as la levantan.)

Maestra: «¿Quién vota por que mañana llegando lo primero que hagan sea enseñarme con letra “bonitita” la tarea?» (levantan la mano 20 alumnos aproximadamente).

Maestra: «Ganaron los que mañana quieren que revise el trabajo de ahora, junto con la tarea».

(Se dirige a la pizarra y escribe «TAREA».) [...] (P010)

No hay patrón, no hay estilos prefijados ni modelos a seguir. Hay maestros y alumnos que comparten un espacio y muchas horas cada día. Con los más diversos estilos y tonos afectivos, los docentes *dicen acciones de aprecio y consideración* hacia sus alumnos. «Eres importante siempre, todos los días y bajo cualquier circunstancia.» Por ello, en términos de valores, *construyen* para sus alumnos *vivencias concretas de ser apreciados y respetados* en su persona y necesidades. Esto, desde el presente y en el futuro, les permitirá *interiorizar* el saberse merecedores de respeto y de recibir un trato digno.

B. Expresiones afectivas que se concretan en atender de manera puntual una demanda del alumno o del grupo (Grupo II)

A diferencia del anterior, en este grupo expresiones puntuales atienden situaciones o demandas de los alumnos.

En este ejemplo, de primer año, la maestra dice con sus acciones que *está atenta para apoyary* corregir los errores gramaticales que cometen los alumnos. Su tono de voz amable al corregir las palabras que conjugan mal les afirma que *pueden equivocarse* y su maestra los ayudará:

(La maestra escribe palabras en la pizarra...)

Maestra: «Ya no tengo lugar para las siguientes palabras, pero ustedes escribanlas una debajo de la otra».

(La maestra empieza a dictar palabras. [...])

Niña: «Maestra, ya no me cabió».

Maestra: «Ya no me cupo».

Otra niña: «Maestra, a Jaime ya no le va a cupear».

Maestra: «Caber». (Su tono de voz es amable.) (P005)

De forma muy similar, y a través de acciones puntuales, la maestra de segundo año *se ocupa* de dirigir la actividad que realizan los niños. Esto les informa de su *interés* por que aprendan a hacerlo:

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

Niña: «¡Mire, maestra, ya lo armé!».

(La maestra va al lugar de la niña.)

Maestra: «Ahora pégalo».

Otra niña: «¡Mire el mío, maestra!».

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

Maestra: «Ahora pégalo». (R013)

Ahora un maestro de sexto año manifiesta *disposición a esperar* a que una alumna encuentre su tarea. A través de este gesto, *le da la oportunidad de participar*:

(Revisan la tarea sobre el tema de acentos.)

Maestro: «Margarita, pasa a escribir la primera palabra a la pizarra, por favor».

(Margarita empieza a hojear su cuaderno. No encuentra la tarea.)

Maestro: «Margarita..., Margarita...». (El maestro espera unos segundos mientras Margarita busca la tarea.)

Maestro: «Rocío, pasa a escribir la primera palabra, por favor».

(Rocío es la compañera de asiento de Margarita.)

(Rocío pasa y la escribe.)

Maestro: «Ahora tú, Margarita, pasa a escribir la segunda palabra» (tono amable).

(Margarita encontró la tarea en su cuaderno. Se levanta y escribe la palabra.)

Maestro: «Carlos, pasa a escribir la tercera palabra, por favor».

(P071)

La diferencia entre las expresiones afectivas de los grupos I y II es de grado. Ambas comunican interés y atención por las necesidades y demandas de los alumnos. Las segundas lo hacen de manera puntual y escueta. «Eres importante: me ocupo de atender lo que necesitas.» En ambos casos generan oportunidades para que los alumnos experimenten ser considerados y atendidos por su maestro. En ello radica su contenido valoral.

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

En este caso, no tenemos ya diferencias de grado con respecto a los grupos anteriores, sino de contenido, de fondo. La actuación discrecional o la referencia centrada en la autoridad como forma de relación con los alumnos comunica a estos un mensaje valoral a través de las acciones, que puede formularse de distintas maneras, según el caso: «Tus necesidades, tu persona, son importantes si así lo decido yo», «tus necesidades son importantes si yo estoy de humor para atenderlas», o bien: «¿atender tus demandas o problemas?, depende: *solamente si me caes bien*». Hay una condición que establece el docente. Prometer y no cumplir es la expresión que tenemos a continuación, con niños de primer año:

Maestra: «Le voy a dar una paleta a quien conteste correctamente. ¿Cuánto es cinco más cinco?».

Ana: «¡Diez!».

Maestra: «Ana se ganó una paleta».

(La maestra busca la bolsa de paletas. No la encuentra, y sin más explicación no le da nada. Retoma la clase.)

(Expresión de desconcierto en los niños.) (P085 SI)

Prometer y no cumplir; hacer cumplir a unos y a otros no es la expresión afectiva discrecional que se observa en este grupo de cuarto año:

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

Maestro: «No, no hay permisos».

Niño: «Pero usted me dijo que cuando regresara...».

Maestro: «Sí, pero yo voy a ir diciendo quién puede salir».

Niño: «¡Maestro, me tocaba a mí!».

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

Maestro: «Siéntate. Ahorita los baños se están lavando».

Sandra: «No importa». (Sale del salón.) [...]

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

No ocuparse de dar seguimiento al trabajo indicado a los alumnos, no responder a sus preguntas *dice*, con las acciones, *desatención* por los alumnos y su necesidad de ser orientados en su aprendizaje. Sigamos esta situación de tercer año:

(Los niños pasan a la pizarra a anotar las palabras que el maestro dicta. Realizan un ejercicio de singular y plural...)

Maestro: «Rafael, pasa a la pizarra y escribe “tribu”, nada más». (Rafael escribe «trivu».)

Mariano: «¿Maestro, tribu es singular?». (El maestro no responde.)

(Rafael observa la palabra que escribió en la pizarra y la corrige.)

Daniel: «¿También escribimos la palabra de arriba, maestro?». (No hay respuesta.)

Daniel: «¿También escribimos silla, maestro?». (No hay respuesta.)

Niño: «Maestro, plural es la que tiene “s” al final?». (No obtiene respuesta.)

Maestro: «A ver, Luis, pasa y escríbelo en plural».

Sandra: «¿Lo vamos a escribir en la libreta, maestro?». (No obtiene respuesta.)

Maestro: «Tribus, muy bien. Alejandra pasa a la pizarra [...]». (R031)

Las expresiones afectivas de este grupo *afirman arbitrariedad* en la atención de necesidades y demandas de los alumnos. En ello radica que construyan vivencias marcadas por la inequidad: el trato que reciben unos alumnos, no lo reciben los demás. El trato de hoy no es garantía de que mañana sea el mismo. Todo depende... del maestro.

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

Por último, este conjunto de expresiones, como lo muestran los ejemplos, tiene como eje un trato recriminatorio, de desprecio o rechazo hacia los alumnos en eventos relacionados con su aprendizaje o con actividades escolares cotidianas.

Se trata de expresiones recriminatorias, como esta, de segundo año:

La maestra (a un niño): «Tú no tienes cara para reclamar». (M037)

O que comunican una valoración negativa, como la que sigue, de sexto año, mediante la cual el docente les *anuncia* su fracaso:

(Pasa un alumno a la pizarra. Tiene dificultad para escribir la palabra que le dicta el maestro.)

Maestro: «Por eso les digo que en secundaria van a ser la risa de los demás, ¿eh?». (P096)

Expresiones de burla, ante los errores que comete, como sucede en un aula de quinto año:

Niño: «Maestro, él me avientó».

Maestro: «¿Te aventó o te avientó?» (tono irónico).

Niño: «Me aventó». (El niño baja la cabeza y habla en voz baja.)

Maestro: «¿Quién te avientó?» (tono irónico). (Se escuchan risas. El niño está apenado.)

Niña: «No me avientes» (a la compañera que se sienta junta a ella).

La compañera: «¿Aventar o avientar?». (Otra vez se escuchan risas.)

(El niño permanece con la cabeza baja.) (P094)

Expresiones que recriminan y exhiben a un alumno públicamente, anunciando a un visitante externo, que «este», refiriéndose a un niño de segundo año, «va a reprobar».

Maestra (gritando): «¡Qué bien, de veras que uno tiene que estar encima de ustedes para que trabajen, ¿ya acabaron? Órale, a su lugar». (Los niños corren a sus lugares.)

(La maestra se dirige a la pizarra y traza la letra «l».)
 Maestra: «A ver, conmigo, mano derecha, arriba, abajo, arriba, abajo, toda la plana».
 Niño: «Maestra, a mí se me va mal».
 Maestra: «Claro, si siempre está platicando, ¿cómo quiere que le salga?».
 (La maestra se dirige al lugar del niño y lo ayuda con su mano.)
 (La maestra se acerca a la observadora.) «Este va a reprobar, no sabe leer.» (Señala al niño que acaba de ayudar.)
 Maestra: «¿Verdad, Julián?» (Le pasa el brazo por la espalda.) (El niño no voltea, se queda serio, mirando su cuaderno.)
 Maestra: «Me lo trajeron bien tarde, a él le cuesta trabajo, uno no puede hacer milagros».
 (El niño continúa tratando de hacer la letra «l».) (M033)

Expresiones de arbitrariedad y disgusto sin que haya un motivo que lo justifique, en un salón de segundo año:

(Llegan un niño y una niña al salón. La niña había pedido permiso de ir al baño con anterioridad.)
 Maestra (enojada): «¿Quién les dio permiso de salir?».
 Niña: «Usted».
 Maestra: «¿Cuándo?» (enojada).
 Niña: «Hace ratito».
 Maestra: «¡No es cierto!» (enojada).
 Niña: «Sí, maestra, usted me dejó salir...».
 Maestra: «¡NO ES CIERTO!» (muy enojada).
 Maestra: «No estoy... y dame ese avión». (La maestra le arrebató el avión al niño. Lo tira al suelo y lo pisa.)
 (Los niños regresan a sus lugares en silencio.) (M036)

En síntesis, expresiones afectivas de este grupo *comunican maltrato*: falta de aprecio, de respeto y de consideración hacia la persona y necesidades de los alumnos. La arbitrariedad y la fuerza de la autoridad son puestas en juego. Obstaculizan, por lo tanto, la generación de oportunidades de experimentar un trato respetuoso y equitativo hacia los alumnos.

3.3 Las expresiones afectivas y sus implicaciones desde la perspectiva del desarrollo de la moralidad en los alumnos

A. Las expresiones cambiantes del docente

Con base en la misma ruta metodológica usada en las demás categorías, las expresiones afectivas fueron recuperadas en primer lugar para el total de docentes observados, con una muestra de registros. Posteriormente, se llevó a cabo el análisis con 25 registros en promedio para los casos de los maestros focalizados. Este procedimiento nos permite observar si las tendencias identificadas se mantienen, al compararlas con un conjunto de registros cinco veces mayor.

Los resultados mostraron en este único caso que las tendencias se modificaban en algunos docentes al considerar un número mayor de registros. Por ello eliminamos el análisis correspondiente a expresiones afectivas del total de docentes y nos quedamos únicamente con los datos referidos a docentes focalizados, que analizaremos como un asunto estrechamente ligado al tema de los vehículos.

En el intento de encontrar explicaciones a estos datos, retomamos una pista presentada en el capítulo anterior. Recordemos que una tendencia reactiva permea el comportamiento normativo de los docentes. Esta consiste básicamente en reaccionar, responder ante lo que se presenta, más que en adelantarse con propuestas o explicaciones. Si esto mismo ocurre en el comportamiento afectivo, observamos que los docentes actúan impulsivamente, más que conforme a modos de comportamiento resultado de adhesiones personales razonadas. De este modo, es lógico suponer que las expresiones afectivas sean tan variables como el estado de ánimo del día, situaciones personales específicas o bien el comportamiento, también espontáneo y cambiante, de los alumnos de acuerdo con sus circunstancias particulares.

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

En este mismo sentido, distingue los sentimientos que llama «individuales», es decir propios de quien ha avanzado en la construcción de una moral autónoma, de los «particulares», referidos a una actuación basada en sus motivaciones e intereses personales. Para Heller, los sentimientos impulsivos no pueden ser en sí mismos individuales; sólo pueden ser particularistas. Sin embargo, es el sujeto quien hace la diferencia al momento de *expresarlos*, pudiendo identificarse con sus afectos o tomando distancia de ellos a partir de valores que ha elegido de manera autónoma. Al proceder así, introduce su capacidad *reflexiva* en el manejo de sus sentimientos, expresándolos de forma individual y no particular (Heller, 1999: 204). Así:

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

¿Qué es una expresión de sentimientos particularista o impulsiva en el contexto escolar? Pongamos un ejemplo que transcurre en un aula de segundo año:

(La maestra sale del salón porque supervisa el ensayo de la escuela.)
 (En la pizarra están escritos números pares que los niños tienen que copiar.)
 (Los niños se levantan, conversan, gritan, brincan, salen al baño...) [...]
 (Cada vez salen más niñas al baño, por lo que la maestra regresa.)
 Maestra (grita y se ve furiosa): «¡Qué bonito, verdad? ¿Por qué no están haciendo el trabajo que les dejé?». (Trae una escoba en la mano y empieza a barrer.) [...]
 Maestra (gritando): «¡Si yo ya había barrido, ¿por qué hay tanta basura?!».
 (Por donde pasa barriendo, grita): «¡Recojan!».
 (Hay ruido de bancas en movimiento y de niños hablando.)
 (Dos niños se empiezan a pelear.)
 Maestra (gritando y furiosa): «¡Ya me tienen harta con sus pleitos!!».
 (Suena el toque de salida. Los niños gritan más.)

Maestra: «¡Recojan sus cosas y salgan!».
 (Los niños salen. Me despido de la maestra, quien se despide de mí sonriente.) (M023)

Tenemos ante nosotros un comportamiento docente sin contención alguna: su molestia fluye tal como sus impulsos lo dictan. No parece reparar en la forma utilizada ni en lo que representa para los niños el que se dirija a ellos de esta manera.

En un salón de primer año se presenta una situación similar: los alumnos hacen ruido. No ponen atención ni siguen la actividad indicada por su maestra. La forma en que ella conduce a los alumnos a guardar silencio evidencia una «individualidad razonada», es decir, una forma de comportamiento orientada de acuerdo con valores autoelegidos. Ella misma comentará, mucho tiempo después, que una vez alguien le dijo: «La gente educada no grita» e intenta trabajar en clase de acuerdo con esta forma de trato.¹⁷ Los registros de aula reflejan una, y otra vez, la práctica de esta norma abstracta que en un momento de su trayectoria eligió:

(La maestra dirige la lectura de enunciados en la pág. 28 del libro de español.)
 (Hay mucho ruido en el salón. Un niño grita. La maestra suspende la lectura.)
 Maestra (tono de voz sereno): «Tengo que darles un recadito, pero hay mucho ruido. Así es que voy a identificar de dónde viene el ruido».
 (La maestra se queda de pie y guarda silencio. Gira la cabeza hacia un lado y coloca su oreja en primer plano, como para dejarles ver a los niños que está «escuchando». Dirige la mirada al suelo. El ruido va bajando de nivel hasta que hay un silencio absoluto.)
 Maestra: «¿Ya me dejan dar el recadito?». (Los niños mueven la cabeza afirmativamente.)
 Maestra: «La gente educada no grita. La gente educada no grita».
 (Repite las frases lentamente y con voz suave.)
 (El grupo sigue en silencio.)
 Maestra: «Bien, continuamos...». [...]

La perspectiva de Heller nos sugiere que los docentes tienden a reaccionar de manera impulsiva ante las situaciones presentadas por los alumnos, más que conforme a patrones afectivos previamente reflexionados y elaborados. Los datos encontrados mues-

tran una forma de trato al alumno que parece tener mucho de particular y poco de individual. La falta de concordancia entre expresiones afectivas identificadas en una pequeña selección de registros y las encontradas con un número más amplio de registros así lo sugiere.

Ante estos datos regresa nuevamente la pregunta por las oportunidades de formación de los docentes: ¿Pueden los docentes dejar de ser impulsivos?, ¿pueden ser más consistentes en ser individuales y menos particulares?, ¿quién ha trabajado con la formación en valores de los docentes, considerándolos como *sujeto entero*? La escucha de los niños ¿puede ser un elemento que apoye?, ¿pueden los maestros, a través de escuchar a los niños, abrirse otras posibilidades de actuación?

B. ¿Por qué son importantes las expresiones afectivas?

Resumiendo lo expuesto hasta aquí, las expresiones afectivas acompañan cada uno de los eventos en que maestros y alumnos se relacionan alrededor de contenidos de enseñanza o de cualquier otra actividad escolar, imprimiendo una tonalidad particular a dichas interacciones. Al igual que los vehículos, tienen implícita una carga valoral estrechamente relacionada con el respeto hacia el alumno. De manera especial, como hemos visto, se vinculan también a la justicia, si la consideramos como el trato equitativo que los alumnos merecen desde sus diferencias individuales y condiciones de vida.

Hemos señalado que desde la perspectiva del desarrollo moral de los alumnos, las expresiones afectivas tienen dos vertientes de análisis:

- a) Construyen o no los valores del respeto a la persona del alumno, y de la justicia.
- b) Favorecen u obstaculizan la generación de oportunidades de interiorización de las normas en los alumnos, y por lo tanto, del desarrollo de su autonomía.

De acuerdo con la primera línea de argumentación, las expresiones afectivas tienen la posibilidad de construir un trato respetuoso y equitativo hacia los alumnos en la medida que las pautas de actuación del docente tienen como referencia no los propios

impulsos o estados de ánimo cambiantes, sino modos de comportamiento basados en principios universales.

Es decir, si el docente ha tenido la oportunidad de reflexionar sobre el trato que el alumno merece por su condición de ser humano, los principios de respeto a su dignidad y de justicia estarían presentes en el trato cotidiano con los alumnos, y esto ofrecería oportunidades para construir valores a través de las vivencias que las expresiones afectivas ofrecen.

Por el contrario, las expresiones afectivas que responden a reacciones impulsivas del docente ofrecen escasas oportunidades para construir estos valores debido a que están sujetas a sus cambiantes estados de ánimo o bien a la simpatía o antipatía que le provocan algunos alumnos.

Por otro lado, las expresiones afectivas pueden favorecer u obstaculizar la generación de oportunidades de interiorización de las normas en los alumnos al estar estrechamente vinculadas a los vehículos, ya que, de acuerdo con nuestras observaciones, las expresiones afectivas cumplen la función de reforzar, suavizar o incluso de contraponerse a los vehículos utilizados por un docente, todo lo cual genera situaciones contradictorias que desconciertan a los alumnos y los mantienen en una situación de alerta.

3.4 Tendencias en el uso de expresiones afectivas de los docentes

A continuación presentamos el cuadro que concentra las expresiones afectivas por docente. De la misma forma que presentamos los vehículos, figura aquí el grupo principal de expresiones afectivas, así como el que le sigue en frecuencia:

Cuadro 10. Expresiones afectivas por docente focalizado.

Docente	Grupo principal	Grupo secundario
Josefina	I	III
Soledad	I	III
Joel	I	IV
Benito	I	IV
Marisol	I	II
Margarita	IV	III

Los resultados del análisis de docentes focalizados (y también de no focalizados) mostró una diferencia interesante respecto de la tendencia dominante referida al uso de vehículos que se centra en el grupo II. Observamos que cinco de seis docentes acostumbran tener expresiones afectivas orientadas a atender al grupo y sus demandas (grupo I). Únicamente una docente presenta expresiones afectivas basadas en el recurso de la imposición o el uso de la fuerza de la autoridad, que muestra un trato arbitrario y discriminatorio hacia el alumno.

Por otra parte, es interesante hacer notar que el grupo complementario de la mayoría de los maestros corresponde a los grupos III y IV, basados en el trato discrecional y discriminatorio. Sólo una maestra tiene un grupo complementario basado en la atención puntual de los alumnos (grupo II). Esto muestra el carácter cambiante de las expresiones afectivas, que oscilan entre la atención y la desatención.

Por último, presentamos un cuadro que integra vehículos y expresiones afectivas de los docentes focalizados, lo cual nos permitirá ver con mayor detalle su perfil de comportamiento afectivo:

Cuadro 11. Comparativo de vehículos con expresiones afectivas por docente focalizado.

Docente	Grupo principal de vehículos	Grupo complementario de vehículos	Grupo principal de expresiones afectivas	Grupo secundario de expresiones afectivas
Josefina	I	III	I	III
Marisol	II	II	I	II
Soledad	II	III	I	III
Benito	II	III	I	IV
Joel	II	III	I	IV
Margarita	IV	III	IV	III

El análisis del comportamiento afectivo de los docentes, que incluye la combinación de sus vehículos y sus expresiones afectivas, muestra tres aspectos interesantes:

- 1) Únicamente una maestra utiliza vehículos que explican el sentido de las normas con expresiones afectivas basadas en la atención a las necesidades de los alumnos. Sin embargo, en ocasiones, recurre a vehículos que centran la norma en su persona, con expresiones afectivas que muestran discrecionalidad (grupo III).
- 2) Cuatro docentes utilizan vehículos que señalan la norma de manera escueta, sin explicaciones sobre su razón de ser (grupo II), combinado con expresiones afectivas que atienden las necesidades de sus alumnos (grupo I). Ocasionalmente acuden a expresiones afectivas que son discrecionales o recriminatorias (grupos III, IV).
- 3) El caso de Margarita deja ver la consistencia en su recriminación y trato arbitrario, ya que sus vehículos y expresiones afectivas se refuerzan (IV, IV).

De lo antes expuesto inferimos que:

- Se observa una marcada diferencia entre el grupo principal de vehículos y el grupo complementario de vehículos, salvo en dos casos, Marisol y Margarita, que mantienen sus tendencias.
- Lo mismo sucede con las expresiones afectivas del grupo principal y el grupo secundario.
- Lo que llama la atención es que los grupos principales sí son correspondientes, al igual que los grupos complementarios.
- Esto confirma la tendencia de los docentes a actuar de manera inestable. A veces con una línea de comportamiento de cierto perfil y a veces con otra, incluso contraria. Únicamente dos casos muestran consistencia: Marisol y Margarita.

3.5 La parábola que no se aplica en la escuela

Cerramos este extenso capítulo con una reflexión similar a la del mito de Sísifo que refiere a su equivalente en expresiones afectivas. La llamamos con las palabras textuales utilizadas por un docente: «Esta parábola no se aplica en la escuela». Se trata nuevamente de «la trampa» que encierran las expresiones afectivas basadas en la desatención o el maltrato a los alumnos. Veamos lo que sucede en este salón de clases de tercer año:

(...Mientras el maestro sigue platicando con el docente de deportes, entra una señora con un niño pequeño en brazos. Espera de pie atrás de las bancas a que el maestro se desocupe. La señora sale después de 1 ó 2 minutos de espera. El maestro la llama y pregunta al grupo.)

Maestro: «¿Ya se fue?».

(Sale del salón el maestro con el que conversaba. Coro de niños.)

Niños: «Hasta luego, maestro, que le vaya bien».

Maestro (dirigiéndose a Vicente, un niño): «Háblale a tu mamá, que vi que entró».

(La señora vuelve a entrar y se dirige al escritorio del maestro. Hablan en voz alta. El grupo sigue atento su conversación. Hay silencio en el salón.)

Maestro: «¿Trae el cinto? ¿Trae el cinto, el palo o qué? Vicente va muy mal, no quiere trabajar».

Madre: «Va a venir mi esposo a hablar con usted, porque ya no sabemos qué hacer».

Maestro: «Si ustedes son los que deben tener el palo en la mano...».

Madre: «Hace mucho que no le pega (refiriéndose al padre). Yo creo que eso es lo que quiere».

Maestro: «Eso es lo que le hace falta. Unos buenos cintarazos».

(El maestro dirige la mirada al observador y se sonríe.)

Maestro: «No es cierto, lo que necesita es que le pongan atención. Que le digan: “toma el libro”». (Hace una pausa y continúa.)

Maestro: «Poner atención es decirle: “Mira qué dice aquí, cómo se resuelve”».

(Se dirige ahora al grupo como si estuviese dando clase, alterna la mirada al grupo y a la señora.)

Maestro: «Mire, señora, y ustedes, niños, pongan atención. Dicen que en la escuela pública uno como docente no puede hacer alusión a ejemplos que tengan que ver con la religión, a pesar de que uno sea “católico, apostólico y romano”. Pero hay un muy buen ejemplo en el Evangelio En el Evangelio, Jesús deja al rebaño para ir a buscar a la oveja descarriada. Pero esta parábola no se aplica en la escuela. El maestro no puede dejar al grupo por poner al corriente a un solo alumno».

Madre: «Si él le promete a su papá que va a trabajar, viene; si no ya lo sacamos porque no tiene caso. Lo pondremos a vender periódicos».

Maestro: «Sí, le pone un puesto de periódicos».

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

El docente que observamos posiblemente tiene el propósito de dar una lección a un alumno que presenta problemas de atraso escolar y estimularlo a que aumente su esfuerzo. Le interesa además que el resto del grupo no siga el ejemplo de su compañero. Esto se infiere del interés por hacer partícipes a todos de la conversación que sostiene con la madre de Vicente, el alumno que representa «la oveja descarriada». El docente declara no poder seguir el comportamiento que la parábola sugiere: dejar al resto e ir a buscarla. «Esto no se aplica en la escuela.» El maestro no puede dejar al grupo por poner al corriente a un solo alumno. Atenderlo significa descuidar a los demás.

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

Este fenómeno ampliamente estudiado como «efecto Pigmalión», que refiere cómo las expectativas que los docentes tienen sobre sus alumnos suelen cumplirse en un sentido o en otro, provoca consecuencias en el rendimiento escolar.¹⁸ Pero también para el desarrollo de la moralidad. En nuestro ejemplo, las acciones dicen mucho más que las palabras sobre la imposibilidad de brindar atención especial. Actúan *contra* la posibilidad de integrar a Vicente, con el resto del grupo.

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

4. Balance del comportamiento afectivo

El comportamiento afectivo que pudimos conocer presenta los siguientes rasgos:

4.1 Las explicaciones salen sobrando

Las tendencias en el grupo de docentes observados ponen de manifiesto que el recurso a la explicación sobre el sentido de las normas es el menos socorrido de los utilizados. Solamente el 5% de los docentes observados acostumbra utilizar vehículos basados en explicaciones como grupo principal, en el cual el sentido de las normas está reforzado continuamente.

En contraparte, la mayoría se ubica en la tendencia a hacer alusiones escuetas para hacer notar el incumplimiento de las normas, tendencia que no hace hincapié en la importancia ni en las razones de las mismas. Se ocupa en señalar puntualmente la norma incumplida o el comportamiento esperado. Esta tendencia reactiva aquí observada se corresponde con la registrada en el comportamiento normativo de los docentes. Los docentes se ocupan más de reaccionar, que de proponer.

4.2 Aprender a descifrar y atender las señales cambiantes de la autoridad

Posiblemente el resultado que suscita mayor preocupación, a propósito del comportamiento afectivo, es el hecho de que los docentes se conducen con sus alumnos como mejor les parece. Si las normas son aplicadas «con límites laxos y a criterio», el uso de vehículos también participa de esta laxitud. La práctica consagrada admite comportamientos extremos de parte de los docentes, tales como exhortar, señalar consecuencias o dar indicaciones, así como recriminar, insultar o exhibir públicamente a los alumnos. Se hace evidente un vacío de regulaciones en las escuelas a propósito de estas cuestiones, asunto en el cual los organismos colegiados pueden desempeñar un papel importante.

El hecho de que uno de cada tres docentes observados utilice recursos ya sea basados en la fuerza de la autoridad, o referidos a su actuación discrecional, evidencia que esta falta de acompa-

ñamiento y apoyo a los maestros en la forma de conducirse con los alumnos no reporta un panorama favorable. La arbitrariedad que produce la actuación discrecional; la inequidad o el maltrato derivados del uso de la fuerza de la autoridad como recurso habitual para hacer cumplir las normas tienen el efecto, en términos del desarrollo de la moralidad de los alumnos, de desplazar el centro de atención desde las normas y su cumplimiento, hacia la figura de la autoridad. Aprender a descifrar y atender las señales cambiantes de la autoridad se convierte en el núcleo del mensaje comunicado a través de este tipo de vehículos, debilitando la posibilidad de reflexionar sobre la importancia de la norma y de contactar de una manera amigable con su cumplimiento, lo que permite interiorizarla.

4.3 Pocos, pocos juicios de valor... y también prejuicios

Las alusiones por tipos de juicio de valor muestran, una vez más, la tendencia dominante hacia la formulación escueta y parca, en la cual los docentes no acostumbran argumentar frente a los alumnos las razones de sus afirmaciones. El segundo lugar lo tienen, con la misma frecuencia, los juicios formulados con base en las creencias religiosas de los docentes y los prejuicios, evidenciando que, a falta de reflexión y elaboración sobre el sentido de las normas abstractas, las escasas formulaciones apelan a las creencias confesionales de los docentes o incluso a ideas prejuiciosas recibidas del medio familiar o social.

Nuevamente, el hecho de que estén en el último lugar los juicios que argumentan sobre el sentido de la norma abstracta a la que aluden pone de manifiesto que los docentes carecen de elementos para analizar las situaciones que enjuician, de modo que puedan volver sobre las razones que les llevan a sostener determinada postura respecto de un asunto en particular.

Ante el hecho constatado de que, en términos de valores, los docentes se conducen básicamente a su criterio, surge un interrogante: ¿quién se ocupa por formarlo? Acompañar y propiciar la reflexión, apoyar la maduración de sus razonamientos, orientar la observación de la práctica para hacer visible este tipo de mecanismos que habitualmente transcurren de manera espontánea. Esto, que es contribuir al desarrollo de la moralidad de los propios maestros ¿es tarea de quién?

4.4 Expresiones afectivas de atención al alumno... a menos que cambie el humor

Con respecto a este último apartado, observamos una tendencia hacia la atención al alumno combinada con la inconsistencia y la arbitrariedad. A esto nos referimos como orientación impulsiva del comportamiento afectivo del docente, el cual estará sujeto a sus estados de ánimo o a circunstancias particulares, más que a pautas de comportamiento autoelegidas.

Es así como hemos visto que el tema del comportamiento afectivo desempeña un papel fundamental de cara a la formación valoral. Dado que este contacto está referido a los afectos, en él descansan las posibilidades de una presentación de las normas amigable, indiferente o francamente hostil; asimismo, la coordenada «autoridad», expresada en un determinado tratamiento de las normas y de las expresiones afectivas, coloca a los alumnos en posibilidades de experimentar la vivencia de ser respetado y tratado equitativamente o, por el contrario, de experimentar maltrato y desatención por parte del docente.

Ante el vacío de alusiones a normas abstractas y de experiencias generadas ex profeso, la oferta valoral del docente a través del comportamiento afectivo se convierte en un capítulo central, ya que es inevitable en la relación cotidiana. Las experiencias referidas a valores –justicia y respeto principalmente– están instaladas en este campo, que representa la vivencia práctica de tales valores.

En efecto, las expresiones afectivas aluden a un componente de la práctica docente, del cual se desprenden experiencias fundamentales para los alumnos que afectarán el desarrollo de su moralidad, como lo son el saberse miembro de un grupo o el vivir-se excluido; el reconocerse tratado y atendido con la misma dedicación que los demás compañeros, o bien el saberse marginado de los gestos de aprecio y consideración del docente; el experimentarse como una persona con un nombre y una opinión que es tomada en cuenta, o bien como un sujeto anónimo, en una relación con su docente definida por la indiferencia. Estas expresiones, de la misma forma que no son neutras respecto del rendimiento escolar de los alumnos, asunto sobradamente documentado por la investigación educativa, tampoco lo son en relación con el desarrollo de su moralidad.

Notas

1. Con el propósito de recuperar todos los medios utilizados para comunicar las normas concretas, tomamos en consideración cada una de las alusiones hechas por el docente, ya sea a través de indicaciones o de llamadas de atención por transgresiones de los alumnos, para referirse a alguna norma concreta. Cada vez que un registro mostró una manera diferente de aludir a una norma concreta, fue anotada con un nuevo nombre, el cual se comparó con los que se asemejaban para reconocer si se trataba de un mismo vehículo o de uno distinto. Este ejercicio de análisis se repitió una y otra vez, con cada uno de los registros en los que 26 docentes fueron observados durante un ciclo escolar y medio, hasta incorporar todas las formulaciones de vehículos que se utilizaron. Cada registro fue trabajado individualmente por dos personas, cotejado entre ambas y posteriormente revisado con dos más hasta llegar a un acuerdo sobre la manera de nombrar cada vehículo y clasificarlo.

2. La bastardilla es nuestra.

3. Es muy interesante la formulación que utiliza Smetana al referirse a las «reacciones afectivas» inseparables de las interacciones sociales relacionadas con las normas morales y su transgresión. Nosotros afirmamos que los vehículos *forman parte esencial* de las interacciones referidas a las normas morales, no únicamente las acompañan. Representan el componente afectivo con que son presentadas y conducidas en términos de su cumplimiento. Por ello no les damos el carácter de «reacciones afectivas que están unidas a» sino de *instrumento vehículo mismo de las normas*.

4. La bastardilla es nuestra.

5. El vehículo llamado «habla en privado con el alumno», si bien puede presentar un contenido no necesariamente centrado en los vehículos que pertenecen a este grupo, fue ubicado aquí desde el criterio de la consideración que implica hacia el alumno al no exponerlo públicamente.

6. Entrevista PC/06/00.

7. Para facilitar el análisis de la secuencia presentada, en la cual aparece un uso sistemático del recurso al juicio de valor, señalaremos los prejuicios con negritas, y los juicios referidos a normas abstractas con bastardilla.

8. Recordemos que de acuerdo con nuestra definición de interiorización –entendida como el proceso mediante el cual el sujeto se identifica con las normas y expectativas transmitidas por la sociedad, las selecciona y organiza desde su estructura cognitivo-moral particular, reconoce la importancia de respetarlas y *las asume como pautas de conducta propias sin que medie una presión externa*–, sólo observando las pautas de conducta de una persona podemos afirmar con certeza que ha interiorizado una norma. Por ello precisamos «de acuerdo con su discurso».

9. Entrevista PC/06/00.

10. Al igual que en el ejemplo anterior distinguiremos los juicios basados en creencias religiosas con bastardilla y subrayados, los prejuicios con negritas y bastardilla, y los juicios referidos a normas abstractas con bastardilla.

11. La bastardilla es nuestra.

12. Entrevista PC/06/00.

13. Es importante señalar aquí que el recurso del uso del juicio de valor en cualquiera de las modalidades expuestas no solamente se hace presente en las alusiones a normas abstractas. Se trata de un recurso utilizado en explicaciones sobre contenidos curriculares o en conversaciones no formales con los alumnos. El recorte que hicimos aquí da cuenta sólo de aquella selección de juicios de valor utilizados para aludir a normas abstractas. Dejamos afuera, por ello, los emitidos para aludir a normas concretas por tratarse de un tipo de vehículo ya identificado en el apartado correspondiente.

14. Una discusión a fondo sobre el tema de la neutralidad y beligerancia en educación puede verse en Jaume Trilla (1992). Este autor sostiene que no puede invalidarse de manera genérica la decisión del educador para asumir en determinados contextos la neutralidad. El argumento central en contra de tal neutralidad es que el educador no puede renunciar a transmitir los valores en que cree, ya que de lo contrario sería falsearse o despojarse de uno de los aspectos más personales de su ser, precisamente el que corresponde a sus creencias, valores y opciones existenciales (*ibid.*, 50). Si bien esto puede sostenerse, también es preciso reconocer, afirma Trilla, que la función principal del educador no es la de transmitir sus propias opciones o creencias religiosas, ideológicas o políticas. Sin que esto quede vetado en su ejercicio, no es el núcleo de su quehacer social y profesional (*ibid.*, 51). En este sentido, si en determinadas situaciones lo que mejor conviene a la tarea del docente es la opción por el procedimiento neutralista, este puede prevalecer aun cuando suponga la renuncia puntual del docente a transmitir su propia posición de valor con respecto a un asunto determinado (*ibid.*, 52). Por otra parte, si en la sociedad otros agentes (padres, medios de comunicación, partidos políticos, iglesias), continuamente transmiten sus propios valores y creencias ideológicas, religiosas y políticas, ¿por qué el docente debe renunciar a hacer lo mismo asumiendo la opción de la neutralidad? Ante este cuestionamiento, plantea que no corresponde a la escuela «resguardar» al alumno de la lluvia axiológica a la que está sometido por el resto de la sociedad. Plantea más bien la idea «de una escuela que fuera como un observatorio analítico y reflexivo del panorama de creencias, doctrinas, valores e ideologías que ofrece el medio circundante» (*ibid.*, 53). Un espacio para ordenar, jerarquizar, profundizar, criticar y contrastar diversas informaciones axiológicas que la sociedad presenta,

ayudando al alumno a orientarse de manera autónoma ante ellas. Concluye que si para ello es metodológicamente recomendable que el maestro asuma a veces procedimientos de neutralidad, deberá en tales ocasiones renunciar a propagar sus creencias (*ibid.*, 54). Tal es el caso de lo que el presente capítulo plantea. Para que el docente genere oportunidades dirigidas a que los alumnos analicen, comparen, valoren y tomen decisiones, es preciso que se ocupe, en primer lugar, de favorecer tales procesos en ellos. En aquellas ocasiones en que formule juicios de valor referidos a sus propios puntos de vista, en la medida en que desarrolle los argumentos que sustentan sus afirmaciones propiciará mayor reflexión de parte de los alumnos.

15. El análisis del contenido de los juicios de valor se hará en el próximo capítulo, ya que muchos de estos forman parte de secuencias de reflexión de contenido académico o valoral.

16. En el capítulo 4 analizaremos, como un tercer campo de la oferta valoral, el comportamiento pedagógico, dentro del cual la generación de secuencias de reflexión de contenido académico o valoral serán los ejes de análisis. El fragmento aquí presentado de hecho es el inicio de una secuencia de reflexión académica que más adelante retomaremos.

17. Véase en capítulo 5: Perfil de la maestra Josefina.

18. Todo el conjunto de procesos relacionados con lo que aquí denominamos «expresiones afectivas del docente» refiere a un aspecto de la práctica docente que ha sido ampliamente estudiado como un factor de importancia central para explicar fenómenos como el éxito o el fracaso escolar. Así lo documenta el estado del arte realizado por Muñoz Izquierdo y Sonia Lavín, al referir los resultados de la investigación cualitativa sobre fracaso escolar en América latina (1988). El estudio cualitativo de Rosaura Galeana (1997), basado en doce historias de vida de niños en esta condición, confirma una vez más la tesis de la importancia central que tiene el trato del docente hacia los alumnos. Las «expresiones afectivas» son un componente central para orientar su trayectoria académica en un sentido o en otro. Sin embargo, es poco lo que se ha investigado sobre las implicaciones de este campo del comportamiento docente en el desarrollo de la moralidad de los alumnos. La investigación empírica disponible más importante al respecto está referida a la escuela del *Moral domain* de Turiel y seguidores. Los trabajos de Nucchi, Smetana y Gibbs son algunos ejemplos. Dichos autores exploran la importancia del comportamiento afectivo de padres y maestros en el desarrollo moral de los niños.