

# El docente y los valores desde su práctica

CECILIA FIERRO Y  
PATRICIA CARBAJAL\*

El tema de los valores ha despertado gran interés en los últimos años en gran parte como resultado de la crisis de valores que las nuevas generaciones enfrentan. Nuestro trabajo como investigadoras involucradas en procesos de formación de docentes no es ajeno a ello; de distintas maneras, hemos podido hacer contacto con una gran cantidad de interrogantes de directivos y maestros sobre comportamientos de sus alumnos que son resultado de la falta de valores que hay en las familias y en el medio, ante los cuales la escuela no ha logrado convertirse en una interlocutora significativa. La pluralidad cultural y valoral de la sociedad contemporánea es vivida en muchos ámbitos educativos más como amenaza que como condición desde la cual es posible replantear su quehacer.

Por tal motivo, decidimos profundizar en esta problemática a partir de una afirmación: toda práctica docente transmite valores, aun sin proponérselo, lo cual se toma prácticamente como premisa cuando se aborda el tema de los valores en la escuela. Nuestra investigación giró en torno a las siguientes preguntas: si toda práctica docente transmite valores, aun sin proponérselo, ¿cómo ocurre esto a través de las interacciones cotidianas?, ¿cómo podemos hacer “visibles” los valores que el docente transmite en su práctica cotidiana?, ¿por medio de qué mecanismos o procesos se produce dicha transmisión en la escuela?

Para tratar de responder estas interrogantes, decidimos realizar una investigación de tipo

etnográfico en dos escuelas públicas del nivel básico<sup>1</sup> de una ciudad media del centro de México.

## Dos perspectivas teóricas sobre los valores

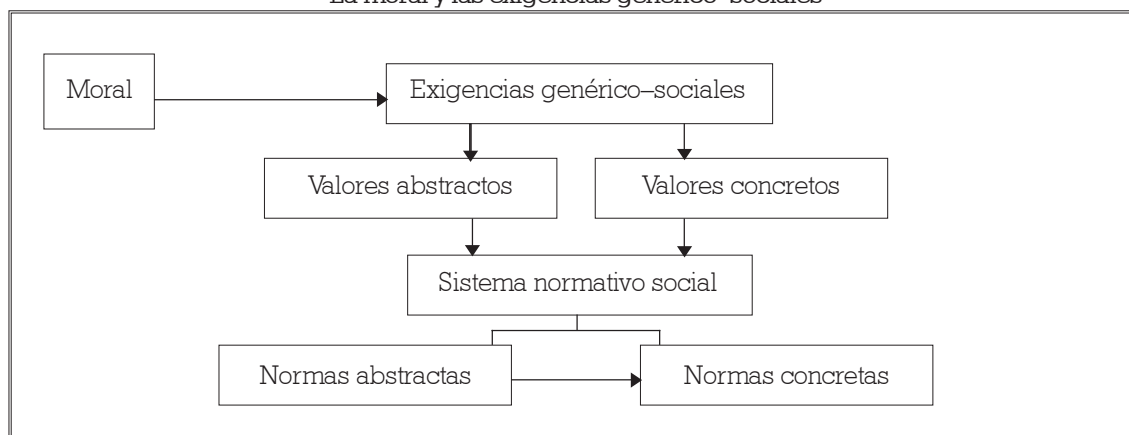
Los interrogantes mencionados nos orientaron en una doble vertiente teórica sobre los valores. Cuando preguntamos ¿qué transmite el docente en términos de valores a través de su práctica cotidiana y qué medios utiliza para ello?, nos ubicamos en la perspectiva sociológica de los valores; es decir, los abordamos como productos culturales expresados principalmente en sistemas normativos que llegan al sujeto mediante el proceso de socialización que vive el alumno guiado por el maestro en la escuela.

Sin embargo, saber qué tipo de valores transmite el docente no era lo único interesante sino también qué oportunidades ofrece él mismo para promover el desarrollo de la moralidad en los alumnos; por lo tanto, se retomó la perspectiva psicopedagógica, que entiende a los valores como construcciones individuales o subjetivas basadas en las preferencias de modos de comportamiento, que se traducen en orientaciones particulares que guían la actuación de los sujetos y ofrecen criterios para conducirse en situaciones de conflicto que implican una decisión moral.

A lo que el docente transmite en términos de valores y las oportunidades que ofrece para el desarrollo de la moralidad de sus alumnos se le llamó *oferta valoral del docente*.

*\*Cecilia Fierro es académica de la UIA León, en la que dirige el Programa Institucional de Investigaciones en Educación. Patricia Carbajal es investigadora y académica adscrita al Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de la misma universidad.*

Cuadro 1  
La moral y las exigencias genérico-sociales



Para analizar desde una perspectiva teórica la oferta valoral del docente fue necesario “poner a dialogar” a ambas corrientes. Por eso seleccionamos a Agnes Heller como representante de la corriente sociológica y a Lawrence Kohlberg, de la psicopedagógica. El “diálogo” resultó enriquecedor y aportó interesantes elementos de discusión.

Desde la perspectiva sociológica, la moral está compuesta por una serie de exigencias genéricas y sociales. Las primeras representan a los valores abstractos, es decir, aquellas construcciones culturales que surgen en un momento de la historia y han trascendido al ámbito de una sociedad determinada y adquirido carácter “transcultural” o “universal”,<sup>2</sup> como los valores de la vida, la justicia y la libertad. Las exigencias sociales aluden al comportamiento esperado de los miembros de una sociedad particular según sus usos y costumbres, que se pueden modificar según el grupo social o el contexto específico. Este tipo de exigencias dan lugar a los “valores concretos”, como la puntualidad, la cortesía y el aseo personal.

Los valores abstractos se expresan en las “normas abstractas” y los valores concretos en “normas concretas”. Unas y otras conforman el “sistema normativo social”, que transmiten al sujeto los agentes socializadores, en este caso el docente, a través de las interacciones que se dan en la vida cotidiana, tal como se plantea en el cuadro 1.

El sujeto reinterpreta y reelabora dicho sistema normativo-social a partir de sus propias estructuras cognitivas. A la relación que el sujeto

establece con las regulaciones sociales se le llama moralidad.

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

En este punto conviene resaltar una de las coincidencias más importantes que observamos en el análisis de la perspectiva de Heller y de Kohlberg respecto al desarrollo de la moralidad de los sujetos. A continuación presentaremos una síntesis.

El sujeto pasa básicamente por tres etapas importantes en el desarrollo de su moralidad. La primera es la de socialización, en la que se transmiten valoraciones y se pretende que el sujeto se adapte a las normas vigentes en una sociedad determinada. La segunda es la de interiorización de las normas, es decir, cuando el sujeto logra hacerlas propias —tanto las que obedecen a principios éticos universales como las específicas de una sociedad determinada—; cuando tiene que tomar decisiones, se inclina por respetarlas. A la tercera etapa la hemos llamado “hacia una moral autónoma”, y en ella el sujeto es capaz de cuestionar la normatividad vigente en su propia cultura y se guía por principios éticos universales, elegidos de ma-

nera autónoma, cuando enfrenta alguna situación de carácter moral en la que tiene que tomar una decisión.

Del análisis teórico de Heller y Kohlberg surgen los ejes analíticos de la investigación, pues se retoman tres aspectos que ambos autores señalan como fundamentales para el desarrollo de la moralidad del sujeto: la relación de éste con la autoridad, la interiorización de las normas y el conflicto moral.

### Primer acercamiento: el comportamiento normativo docente

Nos adentramos en el primer puerto de esta travesía con la llegada a la escuela y el inicio de las observaciones, después de todo un proceso de gestión para tener acceso a los salones de clase.

Se hizo evidente desde el primer momento que el docente todo el tiempo hace referencia a una normatividad determinada. En los registros se pretendió identificar cada una de sus alusiones a una norma específica, partiendo de la idea de que las normas expresan valores. Si es así, podemos preguntarnos ¿qué valores transmite el docente a través de las normas que establece en su clase?

Las normas concretas son pues la primera categoría empírica identificada. Registramos 34 de ellas y las agrupamos de acuerdo con la esfera del comportamiento del alumno a la que aluden. Así, 66% de las alusiones a las normas son guardar silencio, poner atención, trabajar sentados en su lugar; 18% son normas referidas al trabajo en el aula, como cumplir con la tarea e iniciar y terminar el trabajo cuando el docente lo indica. Hay otras que se refieren a la relación entre compañeros, como respetarlo a él y sus pertenencias; otras más aluden a la limpieza: venir limpios y peinados o mantener limpio el salón. Por último, se encuentra lo que llamamos la relación de los alumnos con las personas mayores o con la autoridad, que son normas de cortesía tales como levantarse, saludar o despedir a los adultos que entran en el salón.

¿Qué valores se infieren de estas normas? El predominante es el orden. Casi siete de cada diez alusiones a normas concretas tienen relación con

los comportamientos, como guardar silencio, trabajar sentados, formarse en filas, etcétera; todos ellos tienen en común la preocupación por establecer un ambiente de trabajo ordenado. Por otra parte, detrás de las normas que regulan el trabajo escolar de los alumnos se encuentra la responsabilidad, entendida como obediencia. Se le llamó así porque las normas están muy orientadas a la sujeción a las decisiones de la autoridad y se deja muy poco espacio para que el niño decida por sí mismo y construya el valor de la responsabilidad. La autoridad decide, delega, dice cuándo empezar y cuándo terminar determinado trabajo en clase. El respeto, que es la relación de los niños con sus compañeros, tiene 6% de las alusiones, dato que es importante destacar. ¿Cómo es que tiene tan poca importancia —expresada en alusiones verbales a las normas— la forma en que los alumnos se dirigen a sus compañeros? Con la misma frecuencia tenemos las alusiones referidas a la limpieza, y por último, nuevamente al respeto como obediencia; frases como “tú me tienes que respetar a mí porque soy tu maestro” y “tú no me puedes decir mentiras porque yo soy la autoridad” tienen una connotación de obediencia a este valor de respeto.

En síntesis, el núcleo de la plataforma normativa del docente se basa en tres normas principales, aquellas que más alusiones tuvieron: guardar silencio, poner atención y trabajar sentados en su lugar. Eso nos da idea de cómo las normas concretas responden a determinados métodos de enseñanza; es decir, se espera que los alumnos se callen, se sienten y pongan atención mientras que el docente expone, deja la tarea o revisa ejercicios.

En el análisis de los registros y en la observación directa se puede apreciar que el docente constantemente hace alusiones a la normatividad; sin embargo, a veces ésta se cumple y otras no. Esto llamó mucho nuestra atención y comenzamos a analizar la consistencia en la aplicación de las normas como una categoría analítica más. Lo anterior tiene, desde luego, consecuencias en el proceso de interiorización de ellas.

Finalmente, una tercera categoría referida al comportamiento normativo surgió de la teoría. Son las normas abstractas, es decir, las correspon-

*La pluralidad cultural y valoral de la sociedad contemporánea es vivida en muchos ámbitos educativos más como amenaza que como condición desde la cual es posible replantear su quehacer.*

dientes a principios éticos universales. Encontramos muchas normas que se refieren al ámbito escolar pero muy pocas alusiones a valores como justicia, igualdad y dignidad de la persona. Cuando ya estaba avanzada la investigación descubrimos que las normas abstractas aparecen en juicios de valor que los docentes emiten. En su discurso se entremezclan juicios de valor, prejuicios; juicios emanados de creencias religiosas, otros referidos a normas abstractas y otros más basados en información. En medio de este complejo y rico discurso identificamos alusiones a normas abstractas como: “todos tenemos que ser sabios y honrados”, “es malo robar”, “robar es malo”, “tenemos que decir la verdad...”, las cuales se dan en contextos de intercambio sobre un tema curricular o cuando el docente intenta provocar la reflexión de sus alumnos acerca de algún asunto en particular. De esta manera, el comportamiento normativo del docente, que es el primer acercamiento a su oferta valoral, quedó conformado por normas concretas, normas abstractas y la consistencia en su aplicación.

En contraste con la gran cantidad de alusiones a normas concretas —1,304 a lo largo de un ciclo escolar—, únicamente se hicieron 33 a normas abstractas referidas a principios éticos universales. Los resultados de esta parte muestran que más de nueve de cada diez alusiones a normas se refieren a convenciones escolares. Éstas están referidas directamente a un contexto escolar determinado, pero pueden variar en la medida en que los modelos de enseñanza demanden de los alumnos comportamientos tales como participar en equipos, compartir su material, plantear sus puntos de vista o hacer experimentos con materiales. Guardar silencio o permanecer en su lugar pueden ser incluso comportamientos inadecuados.

Desde la perspectiva de nuestra propia práctica, podemos plantearnos preguntas sobre el comportamiento normativo: ¿a qué normas doy importancia?, ¿cómo establezco las normas?, ¿con qué consistencia las hago cumplir?, ¿hago referencia a valores universales como igualdad, justicia y honestidad o estoy centrado en convenciones escolares orientadas a poner en orden al grupo?

## Segundo acercamiento: el comportamiento afectivo docente

### *Los vehículos o los medios utilizados para hacer cumplir las normas concretas*

El segundo acercamiento a los valores que el docente ofrece con su actuación cotidiana apareció cuando caímos en la cuenta de que los maestros utilizaban recursos muy distintos para aludir a las normas. Por ejemplo, para pedirles a los niños que guardaran silencio empleaban fórmulas que iban desde pedirlo por favor, dar una explicación, tocar corporalmente, hacer un ruido, gritar, exhibir al alumno y muchas otras. Ante la evidente diversidad de medios utilizados para hacer cumplir las normas, nos preguntamos qué tenía que ver esto con los valores y construimos una categoría llamada “vehículos”, entendiendo por vehículo el medio a través del cual los maestros presentan o señalan una norma concreta.

Fue interesante descubrir que muchas veces el recurso utilizado iba en sentido contrario a lo que se le estaba pidiendo al alumno, como cuando el maestro le grita muy fuerte al decirle que no grite; el recurso parecía contradecir el mensaje verbalizado. Entonces, se optó por darle seguimiento a estos vehículos tal como registramos las alusiones a normas. Identificamos 38 vehículos distintos para hacer referencia a una misma norma concreta.

Por ejemplo, un vehículo a través del cual la maestra invita al niño a ponerse en el lugar de la otra persona. A esto Kohlberg le llama *la toma de rol*, y sirve para ampliar su perspectiva social, es decir, ayuda al alumno a tomar en cuenta el punto de vista del otro y el daño que puede causar una acción a otra persona. Este tipo de vehículos tiene repercusiones positivas en el desarrollo de la moralidad.

Se encontraron otro tipo de recursos que se caracterizan por hacer alusiones puntuales a la norma incumplida o el comportamiento que se debía observar. Estos vehículos se diferencian de los primeros en que carecen de explicaciones que aluden al sentido de las normas o la importancia de cumplirlas.

Un tercer grupo de vehículos identificado es el de aquellos relacionados con el humor, la persona, la hora o la simpatía hacia un alumno. Es decir, se basan en una actuación discrecional del docente de dos maneras. La primera es establecer las normas como un asunto referido a la persona del docente y sus preferencias, por ejemplo: “eso ya saben que a mí no me gusta”. Otra forma es hacerlas cumplir de acuerdo con su estado de ánimo, el día de la semana, la hora del día o las simpatías personales: “hoy no estoy de humor para bromas”. En ambos casos el docente se coloca como razón para hacer cumplir las normas, desplazando la atención de los alumnos hacia su persona y no al sentido y los valores que están detrás de ellas.

Por último, identificamos vehículos que utilizan la fuerza de la autoridad como recurso habitual para hacer cumplir las normas, que abarcan una gama de recursos como exhibir en público, recriminar, usar la burla, insultar, aplicar castigos corporales o maltratar físicamente a los alumnos.

Utilizando las coordenadas teóricas a partir de los tres ejes que se presentaron al principio, se pudo apreciar que los vehículos del grupo uno tienen una alta referencia a la norma y un bajo uso de la autoridad como recurso para hacerla cumplir. El grupo dos disminuye la fuerza de las explicaciones pero sigue dando, como el grupo uno, un trato respetuoso y considerado al alumno. El grupo tres tiene una diferencia cualitativa respecto de los dos anteriores porque introduce una actitud centrada en la autoridad, lo que reduce la referencia a la norma, aumenta el uso de la autoridad como recurso y el trato discrecional representa un mensaje desconcertante para el alumno. Finalmente, el grupo cuatro da un trato arbitrario, basado en la fuerza de la autoridad y con falta de respeto al alumno, es la vivencia cotidiana de valores que se está practicando independientemente de que el mensaje sea guardar silencio, poner atención o respetar al compañero.

La reflexión sobre las consecuencias que tienen en los alumnos los vehículos basados en el uso de la fuerza de la autoridad nos llevó a evocar el mito de Sísifo. Éste sube una cuesta cargando una piedra como castigo aplicado por el dios Zeus.

Al llegar a la cima, la piedra cae y tiene que volver a subir llevando nuevamente la piedra a cuestras.

Los vehículos basados en la actuación discrecional o el uso de la fuerza se parecen al intento vano de Sísifo, ya que nunca logran lo que se proponen, en este caso que los alumnos interioricen determinadas normas. Al contrario, producen resentimiento y rechazo hacia ellas. Lo que sí consiguen y que seguramente ningún maestro se propone, es lastimar la vivencia del respeto y la justicia en los alumnos por el trato arbitrario usado. Y es que estos vehículos no producen oportunidades de tomar el rol, no enseñan a los niños a ponerse en el lugar de los demás porque no les aportan razones y motivos que hagan valioso o preferible un comportamiento sobre otro; no propician la reflexión ni el conflicto moral de los alumnos por los incumplimientos que tuvieron.

Al revisar las tendencias resalta que un porcentaje muy pequeño (5%) de docentes acostumbra basar las llamadas de atención en la explicación y la mayoría prefieren hacer alusiones puntuales. Uno de cada tres maestros se ubica en los grupos tres y cuatro de vehículos, que no sólo no construyen sino que no dejan de construir oportunidades para el desarrollo de la moralidad.

#### *El juicio de valor, vehículo de las normas abstractas*

Otro campo señalado al inicio es el de los juicios de valor como vehículos de las normas abstractas. Éstos tienen distintas formulaciones. Mientras que los juicios presentados con base en argumentos e información a la que pueden acceder los alumnos apuntan al sentido de las normas, los prejuicios no construyen sino, por el contrario, desorientan a los alumnos porque se basan en información incompleta o errónea. El juicio de valor tiene poca fuerza si se utiliza como un recurso aislado a través del cual el docente se pronuncia sobre determinadas situaciones o exhorta a los alumnos a asumir pautas de comportamiento, como si fuera un “sermón”. En contraparte, cuando los alumnos tienen la posibilidad de analizar situaciones de la vida diaria o dilemas morales y a partir de *cuestionamientos* sobre ellas elaboran sus propios ra-

zonamientos, los juicios de valor que emiten los docentes tienen la posibilidad de *dialogar* con los puntos de vista de los alumnos. En este caso las diferentes posturas suscitan conflictos morales y toma de decisiones. Todo ello representa oportunidades para que los alumnos avancen en el desarrollo de su moralidad.

Los resultados de este análisis muestran una vez más la tendencia dominante a la formulación escueta y parca de juicios de valor en los cuales el docente no acostumbra dar 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 en prejuicios, lo que evidencia que, a falta de reflexión y elaboración de sentido de las normas abstractas, las escasas formulaciones apelan a las creencias particulares de los docentes o incluso a ideas prejuiciadas que reciben del medio familiar o social.

El último lugar lo ocupan aquellos juicios que argumentan sobre el sentido de la norma abstracta a la que aluden. De acuerdo con los resultados, los docentes carecen de información que sustente los juicios de valor que formulan. Se hace presente un problema de formación y actualización de docentes referido al desarrollo de su pensamiento reflexivo; los espacios colegiados de trabajo en la escuela y las diversas instancias formadoras tienen amplias posibilidades de intervenir en este campo.

### *Las expresiones afectivas*

Una última categoría de este segundo acercamiento son las expresiones afectivas del docente, definidas como los gestos de atención y consideración hacia demandas, necesidades, intereses o problemas de los alumnos. Tales expresiones son el hilo con el que se teje la experiencia de recibir o no un trato equitativo en la escuela, en ello radica su importancia. Que un niño sepa que independientemente de su conocimiento o desempeño tiene valor a los ojos del maestro o, por el contrario, que por su apariencia física o su dificultad para desenvolverse en las tareas escolares recibe sistemáticamente un trato desigual que lo coloca en desventaja ante sus compañeros.

Un maestro dijo a sus alumnos: “ustedes han oído que en el Evangelio se dice que Jesús deja al rebaño para irse a buscar a la oveja perdida; pues bien, esa parábola no se aplica en la escuela. Ningún maestro puede dejar al grupo entero para poner al corriente a un solo niño que está atrasándose”. Esta parábola de alguna manera, como el mito de Sísifo, representa la imagen de algunos maestros en el sentido de que no pueden atender al niño que está en desventaja. Sin embargo, sus expresiones afectivas no son neutras. Al otorgarle un trato que lo coloca en desventaja con respecto a los demás contribuye no únicamente a agravar su problema académico sino a establecer la vivencia de un trato arbitrario y desigual como experiencia cotidiana de su paso por la escuela.

Hasta aquí ¿qué preguntas nos podemos hacer de cara a nuestra práctica?, ¿qué tipo de vehículos acostumbramos utilizar con nuestros alumnos?, ¿qué tipo de expresiones afectivas suelo dispensar?, ¿de qué manera utilizo el recurso de juicio de valor? Son preguntas que pueden auxiliar en la reflexión sobre la práctica particular.

### Tercer acercamiento: la conducción de los procesos de enseñanza

Por último, veamos el tercer acercamiento, que es la conducción de los procesos de enseñanza. En las observaciones se puede apreciar que los docentes tienen distintas formas de trabajar en el aula. Surgieron las preguntas siguientes: ¿esto tiene algo que ver con los valores?, ¿es lo mismo que un docente insista una y otra vez en que los alumnos memoricen, recorten, copien, hagan planas de las letras, que participen, planteen preguntas y las respondan o hagan pequeños experimentos?

Pudimos apreciar que, en términos de oferta valoral del docente, existen diferencias importantes cuando su actividad es principalmente expositiva o mecánica que cuando promueve en sus alumnos secuencias de reflexión. Se enlistaron las actividades observadas en el aula con la finalidad de analizar qué se ofrece a los alumnos en prácticas de enseñanza y detectar qué porcentaje de ellas corresponde a secuencias de reflexión; es decir, aquellas en que el docente invita al alumno a sa-

car conclusiones, experimentar, formarse un juicio sobre diversos comportamientos a través de las interacciones cotidianas.

El resultado fue que 95% de las actividades de enseñanza registradas son en función de actividades muy elementales como copiar, recortar, leer en voz alta, memorizar, evocar o resolver cuestionarios, y sólo 5% de ellas invitaron a los alumnos a reflexionar acerca de algún tema.

Se identificaron claramente dos tipos de secuencias de reflexión, las en que el docente invitaba al alumno a observar, experimentar y sacar conclusiones, es decir, las que llamamos secuencias de reflexión académica, y aquellas en las cuales, quizá a partir de un contenido académico, se le invitaba a reflexionar sobre las consecuencias de ciertas acciones en relación con otras. A éstas las llamamos secuencias de reflexión valoral.

¿Qué importancia tienen las secuencias de reflexión académicas y valorales desde la perspectiva del desarrollo de la moralidad de los alumnos? Las de reflexión académica promueven el desarrollo del pensamiento lógico formal, según Kohlberg ésta es una condición necesaria para el desarrollo del juicio moral. Necesaria mas no suficiente, ¿qué es lo que falta? Falta el desarrollo de la perspectiva social a través de la toma de rol, es decir, ponerse en lugar del otro, saber que todas las acciones tienen consecuencias y pueden afectar a los demás.

Las secuencias de reflexión valoral ofrecen la oportunidad de ampliar la perspectiva social pues cuando se puede entender lo que siente el otro en relación con ciertos acontecimientos se generan oportunidades de pasar de la perspectiva egocéntrica a la sociocéntrica. Asimismo, hay oportunidades de interiorizar las normas y, por lo tanto, se puede generar en la persona un conflicto moral. Es decir, al plantearse la pregunta ¿qué hago en esta situación? hay que tomar una decisión que afectará a otros, ¿qué referentes se deben utilizar para tomar una decisión? A esto se le llama conflicto moral.

Como docentes, podemos preguntarnos ¿qué oportunidades ofrezco para que los alumnos analicen, comparen, saquen conclusiones o reflexionen sobre distintos modos de actuación? Es importante reflexionar acerca del tipo de actividades

académicas que se proponen a los alumnos; si éstos están aburridos se paran, se distraen, platican con sus compañeros, tal vez hasta se rían a carcajadas y griten... y el docente tiene que hacer alusión constantemente a su comportamiento para que lo escuchen, se sienten, pongan atención y hagan el ejercicio.

Si nos preocupáramos más por proponer a los alumnos actividades interesantes, que los reten a reflexionar, evitaríamos la reiteración excesiva en las normas concretas. En lugar de insistir en la normatividad se insistiría en las secuencias de reflexión que pueden plantearles una manera distinta de trabajar que repercuta directamente en su comportamiento y disminuya las transgresiones a las normas. Cada vez que identificamos secuencias de reflexión de contenido académico o valoral en un salón de clases los incumplimientos de normas concretas prácticamente desaparecieron. ¿Por qué? Los alumnos estaban interesados en la clase, trabajando con gusto y participando.

Así fue el tercer acercamiento a la oferta valoral, que se llamó “la conducción de los procesos de enseñanza”, en el que se identificaron las secuencias de reflexión académica y valoral, la cantidad y el nivel de elaboración de ambos tipos de secuencias que el docente propone.

**Un reto para el quehacer docente:  
construir oportunidades para el desarrollo  
de la moralidad de los alumnos**

En resumen de lo expuesto hasta aquí, el acercamiento a la oferta valoral del docente se hizo en tres campos: el comportamiento normativo, el afectivo y la conducción de procesos de enseñanza. A la pregunta ¿dónde están los valores y la práctica docente? nuestra respuesta, a partir de este estudio, es que están anclados en la forma como se trabaja en el aula, instalados en las declaraciones y normas que se plantean a los alumnos, así como en la consistencia con que se hacen cumplir; se practican en el tipo de trato que se dispensa a los alumnos, los vehículos que se utilizan y los juicios de valor.

Estos tres campos están estrechamente ligados en la práctica docente, de modo que el ejercicio

*95% de las actividades de enseñanza registradas son en función de actividades muy elementales [...] y sólo 5% de ellas invitaron a los alumnos a reflexionar acerca de algún tema.*

de revisarlos por separado es un esfuerzo analítico, en la práctica los comportamientos afectivo, normativo y pedagógico están entrelazados. Una de las preguntas que surgen después de este estudio es ¿qué sucede con la oferta de valores cuando se fortalece el campo pedagógico y se le da mucho más peso a la reflexión académica y de tipo valoral? Impulsar la práctica docente en cualquiera de estos tres campos repercute favorablemente en los demás. Una pedagogía centrada en despertar el interés y provocar la reflexión de los alumnos puede impactar de manera muy positiva en el comportamiento de éstos frente a las normas.

La conclusión central del trabajo realizado es que la oferta valoral del docente no es sino la expresión cotidiana del desarrollo de la moralidad del propio docente, por ello se traduce en regulaciones, formas de trato al alumno y enfoques de enseñanza puestos en juego. Planteamos, en consecuencia, que es prioritario trabajar en la práctica, su análisis y transformación como vía fundamental para fortalecer los valores que los docentes ofrecen a sus alumnos.

Finalmente, ante la pregunta ¿toda práctica transmite valores?, planteamos la reformulación en los términos siguientes: intervenir en el campo de los valores es una condición inherente a la práctica docente, no hay manera de eludir esta intervención, del contenido de ella depende que se ofrezcan valores o se nieguen oportunidades para construirlos.

Nos preguntamos, si no generamos oportunidades para interiorizar las normas, ¿qué es lo que se interioriza? Aquí surge la inquietud sobre el papel de la escuela en la formación de valores en una sociedad como la nuestra, ¿está ofreciendo oportunidades a los niños de interiorizar normas abstractas y de actuar de manera consistente en función de ellas o les está planteando como mensaje principal seguir las señales de la autoridad y aprender a negociar con ésta?

Desde la escuela, tenemos la posibilidad de construir oportunidades para propiciar el contacto con valores universales que ayuden a transitar de una perspectiva egocéntrica a otra sociocéntrica, para llegar a una perspectiva de principios universales. Es decir, pasar de una conciencia “de mí

mismo” a un sentido “del nosotros”, y después a una conciencia planetaria al reconocer que formamos parte de la gran aldea global, donde todos tenemos un compromiso que cumplimos o no a través de nuestras acciones cotidianas.

## Notas

1. La investigación se realizó en 1999–2001 con el apoyo de la Universidad Iberoamericana León. Se trabajó en dos escuelas de los medios urbano y urbano marginal durante un ciclo escolar y medio en el estado de Guanajuato. Fueron observados 26 docentes de todos los grados, focalizando a seis de ellos (25–30 observaciones en promedio) y sin focalizar a los 20 restantes (de tres a cinco observaciones). El tiempo promedio de observación fue de 45 minutos, considerando distintos escenarios (entradas, salidas, recreos, honores, ceremonias, festivales), aunque privilegiando el aula, espacio donde se realizaron 182 de las 206 observaciones. Se llevaron a cabo entrevistas en profundidad con los docentes focalizados.

Una de las escuelas se encuentra en el centro de la ciudad. Tiene casi cien años de existencia y tuvo gran reconocimiento en épocas pasadas. Actualmente el edificio se encuentra deteriorado y cuenta con 12 grupos de aproximadamente 20 alumnos cada uno. La mayoría de los niños y niñas que asisten a ella son de la periferia de la ciudad; que al no encontrar lugar en las escuelas de las colonias donde habitan, tienen que recurrir a una que tenga menor demanda de alumnos. Sin embargo, la población escolar tiende a disminuir porque esta situación representa un gasto adicional por el pasaje de ida y de regreso que hay que pagar. La mayoría de los padres de familia son obreros y las madres que trabajan son empleadas domésticas u obreras.

La otra escuela está situada en la periferia de la ciudad, en una colonia popular. Tiene 10 años de fundada y cuenta con 16 grupos de aproximadamente 45 alumnos cada uno. La mayoría de los alumnos son del mismo vecindario. Los datos de los padres de familia coinciden con los de la escuela anterior.

2. Los valores abstractos también recibirán el nombre de principios éticos universales.



