



---

---

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL  
ESTADO DE MÉXICO

SENTIDOS DE LA ÉTICA EN LAS RELACIONES DE LA PRÁCTICA  
ESCOLAR

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
MAESTRA EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

YESENIA ARIZMENDI SOTELO  
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

COMITÉ TUTORAL

TUTOR: MTRO. MACARIO VELÁZQUEZ MUÑOZ

COTUTORES: MTRO. JESÚS FRANCISCO CONDÉS INFANTE

DRA. ARACELI RODRÍGUEZ SOLANO

TOLUCA, MÉX.

DICIEMBRE DE 2014



## DEDICATORIAS

A mis padres. Este proyecto de formación lo iniciamos hace 27 años. Todo lo que soy se lo debo a ustedes.

A la nueva familia que hoy construyo y de la cual formo parte.

A mi esposo, por su reconocimiento y cuidado.



## AGRADEZCO...

A Dios, porque sé que estás ahí aunque no te pueda ver.

A cada uno mis maestros que han contribuido en mi formación.

Al maestro Macario Velázquez Muñoz, no solo por ser parte fundamental de este trabajo, sino porque me enseñó que la filosofía es una forma de entender, explicar la realidad y la vida misma.

Al maestro Jesús Francisco Condés Infante por el tiempo dedicado a este trabajo y porque me mostró como la investigación es una mezcla entre racionalidad, creatividad e ingenio.

A la Dra. Araceli Rodríguez Solano por el compromiso y seriedad que mostró en cada uno de sus comentarios y observaciones hacia el trabajo.

Al maestro Jesús Vargas Miranda porque mi formación docente y como ser humano no se puede entender sin hacer referencia a mi maestro.

A la docente y al grupo de alumnos que me permitieron observar los múltiples sentidos éticos desplegados en sus relaciones.

A mis hermanos y amigos porque el amor y la amistad son lazos que hacen que nuestra condición humana llegue a un estado de autorrealización.



## ÍNDICE

Presentación.....	11
Introducción.....	13
<b>CAPÍTULO 1. Espíritu de la época: conocimiento y educación.....</b>	<b>31</b>
1. Espíritu de la época.....	32
2. Conocimiento: de lo instrumental a lo crítico.....	36
2.1 Conocimiento Instrumental.....	37
2.2 Conocimiento crítico: una opción epistémica.....	40
3. De la educación existente a la educación como posibilidad.....	44
3.1 De la educación existente.....	45
3.2 La educación como posibilidad.....	48
4. Crítica y posibilidad.....	50
<b>CAPÍTULO 2. Condición humana: Ética y Práctica Escolar como dos desafíos.....</b>	<b>52</b>
1. Condición humana.....	53
2. Ética: Desafío para la condición humana.....	60
2.1 Ética: más allá de lo normativo.....	60
2.2 Reconocimiento y cuidado o cuidado de sí: dos condiciones de la ética de la autorrealización humana.....	63
2.3 Condición humana un asunto de la ética: necesidad de ética en la modernidad.....	67
3. Práctica escolar, su significado y su sentido: de lo formal a la praxis.....	71
3.1 Práctica escolar: su lógica formal.....	72
3.2 Praxis y condición humana.....	75
3.3 Práctica escolar ¿relaciones intersubjetivas o interacción?.....	78
4. Ética en la condición humana y en la práctica escolar.....	81
<b>CAPÍTULO 3. Procedimiento y contexto.....</b>	<b>83</b>
1. Investigación teórico empírica.....	84
2. El escenario: La escuela y el aula.....	86
2.1 La escuela.....	87

2.2 A propósito del grupo escolar.....	87
3. Procedimiento: Fases de la investigación.....	89
3.1 Los primeros acercamiento.....	89
3.2 Actividades realizadas para la obtención de la información.....	91
3.3 Análisis de la información.....	93
4. A propósito de la práctica escolar.....	94
4.1 El contexto curricular: La ética en los planes y programas de estudio 2011.....	97
4.2 La clase de Formación Cívica y Ética.....	100
5. Entre el procedimiento y el contexto.....	105
<b>CAPÍTULO 4. Sentidos de la ética en las relaciones de la práctica escolar.....</b>	<b>107</b>
1. Sentido ético de reconocimiento: La relación maestro-alumno.....	109
1.1 “Yo no estoy para apapacharte dejaría de ser la maestra”. Reconocimiento afectivo .....	109
1.2 ! Que cosas no debemos hacer! Reconocimiento en derechos.....	114
1.3 Reconocimiento en la valoración social o reconocimiento solidario.....	116
2. Sentido ético del reconocimiento: Las relaciones entre pares.....	118
2.1 Entre el reconocimiento genuino y esporádico.....	119
2.1.1 Compartir experiencias: Un sentido de reconocimiento afectivo.....	123
2.1.2 Atracción: Sentido ético del reconocimiento afectivo.....	125
2.2 Reconocimiento en derechos ¡No me callo!.....	126
2.3. Reconocimiento en la valoración social. En el claroscuro.....	128
3. Sentido ético del cuidado o del cuidado de sí: Relación maestro-alumno.....	129
3.1 ¡Quiero ver si da más! Cuidado de sí en la relación maestro-alumno.....	130
3.2 ¡ Evitemos el buuuuu y el ayyy! El cuidado en la relación maestro-alumno.....	134
4. Sentido ético del cuidado: Las relaciones entre pares.....	137
5.- Vulneraciones morales.....	139
5.1 La exclusión: una relación que se respiró desde el primer momento.....	140
5.2 Avergonzar: ¡No me exhibas delante de todos!.....	145
5.3 Negación de la identidad: Los apodos.....	147



<b>SENTIDOS DE LA ÉTICA: ENTRE LA NORMA Y LOS MÁRGENES DE LIBERTAD: REFLEXIONES FINALES.....</b>	<b>150</b>
Referencias bibliográficas.....	158



## **PRESENTACIÓN**

La investigación es una actividad que en la formación de los docentes es casi inexistente. El proceso de investigación es complejo, exige rigurosidad, sistematicidad e insta a apropiarse de una teoría que nos dé la posibilidad de leer la realidad de un forma distinta a como comúnmente se hace.

La investigación “Sentidos de la ética en las relaciones de la práctica escolar” está integrada por cuatro capítulos. El primero se titula “Espíritu de la época: conocimiento y educación”, donde se expone la posición epistemológica desde la cual se piensa la construcción del conocimiento, y se hace énfasis en las categorías desde las cuales se lee la realidad que envuelve al objeto de estudio. También se analiza la categoría teórica de la educación, vista como algo dado pero que es posible transformar.

En el segundo capítulo, “Condición humana: ética y práctica escolar como dos desafíos”, se hace un análisis de las categorías teóricas que sustentan el trabajo de investigación; además se plantea la idea de ética desde la cual se intentan leer las relaciones que a diario se construyen dentro de la dinámica que envuelve la práctica escolar.

El tercer capítulo, “Procedimiento y contexto”, se analizan aspectos relacionados con la parte metodológica y curricular. En específico se expone el procedimiento que se siguió durante el trabajo empírico y la forma en cómo se expresa, curricularmente hablando, la ética en educación básica; en concreto en educación primaria.

En el cuarto capítulo, “Sentidos de la ética en las relaciones de la práctica escolar”, se analizan los sentidos éticos que en las relaciones escolares fueron expresados. Asimismo, apporto interpretaciones interesantes a partir del trabajo empírico y las categorías teóricas expuestas en el segundo capítulo.

Por último se exponen las reflexiones finales, las cuales tratan de responder a las preguntas y a los supuestos de investigación previamente planteados.



## INTRODUCCIÓN

Cuando pensamos en la escuela y en la práctica escolar inmediatamente viene a nuestra mente un medio donde aprendemos conocimientos formales, o dicho de otra forma, conocimientos científicos, que nos apartan de creencias consideradas como supersticiones. Sin embargo, la escuela no es solo eso; en ella también se construyen relaciones marcadas con determinado sentido ético, es decir, en la relación maestro-alumno y alumno-alumno se pueden leer contenidos éticos que en ocasiones pasan desapercibidos para los sujetos que integran la práctica escolar. Por tanto, la práctica escolar puede leerse desde dos perspectivas, una, centrada en la relación que los sujetos mantienen con los contenidos curriculares; y otra, en las relaciones éticas que dichos actores construyen desde la dinámica que la práctica genera. En esta lógica, el problema de investigación fue planteado desde esta segunda mirada que intenta interpretar y comprender cuál es el contenido ético desplegado en las relaciones entre maestros y alumnos.

Ahora bien, la investigación representa una actividad valiosa para reconocer aspectos de la educación y de la práctica escolar que han sido olvidados a consecuencia de la dinámica instrumental en que ambos están envueltos. Los criterios para la construcción del trabajo de investigación siguen el siguiente orden: planteamiento del problema, estado del conocimiento, delimitación del objeto de estudio, supuestos de investigación, objetivos, justificación y postura epistemológica, teórica y metodológica.

Para el primer criterio –esto es– el planteamiento del problema, es necesario preguntarnos ¿qué se quiere estudiar?, es decir, cuál es el objeto de estudio. En este caso se parte de definir a la práctica escolar como un espacio de relaciones sociales y como un medio a través del cual se ponen en marcha diversas actividades en que son organizados los contenidos curriculares. Esto último nos obliga a pensar que la escuela, al igual que la educación, mantiene una función específica de acuerdo a los intereses de los grupos hegemónicos y del contexto histórico del que se hable; de modo que las prácticas escolares, al estar determinadas por una política educativa y un currículum, producto de dichos intereses, quedan formalmente configuradas a través de propósitos y objetivos que orientan la enseñanza y el aprendizaje de los sujetos escolares.

Los propósitos y objetivos establecidos en los planes y programas de estudio representan para maestros y alumnos metas que deben cumplirse, a pesar de las condiciones del medio y el nivel socio-cultural de estos últimos. Desde estas circunstancias institucionales, maestros y alumnos quedan atrapados en una normativa que los obliga a asumir un rol en específico. El alumno se asume como un individuo que sabe menos que su maestro y el maestro se reconoce como aquel que sabe más que sus alumnos.

Al asumir un rol formalmente predeterminado, a maestros y alumnos se les niega su condición como sujetos históricos, es decir, se niega la subjetividad que los identifica; al suceder esto, tanto uno como otro son concebidos como seres que trabajan y se relacionan desde una lógica objetivista, esto es, una lógica en la cual el alumno solo va a la escuela para recibir conocimiento y el maestro para proporcionarlo, quedando en el olvido dicha subjetividad y las relaciones que los sujetos puedan establecer en la dinámica de la vida cotidiana.

Al darse la relación unidireccional en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se tiende a olvidar a los sujetos y se prioriza la reproducción de contenidos informativos o evaluables, sobre todo de aquellos contenidos técnicos y memorísticos, en detrimento de contenidos que promueven la reflexión, el cuidado del ser y la preocupación por la crisis social que se vive hoy en día.

Por otra parte, las exigencias del mismo sistema traen consigo una despreocupación por las relaciones éticas, o dicho de manera más determinante, el sentido ético que se construye en las relaciones entre maestros y alumnos y alumnos-alumnos pasan desapercibidas. Es decir, en la dinámica en que se ve envuelta la práctica escolar es casi imposible que los sujetos pedagógicos se preocupen sobre cómo es su relación con los otros. Por ende, las relaciones humanas y el sentido ético que éstas adquieren pasan a un segundo plano e incluso son invisibles, pues se prioriza la enseñanza de contenidos curriculares y evaluables. Así, en este escenario predeterminado, se instala el problema de investigación pues se reconoce que la subjetividad al igual que las relaciones humanas o éticas aparece desdibujada, con escasa visibilidad y en un segundo plano. En otras palabras, en la práctica escolar se pierde la parte subjetiva, humana o ética, lo cual da mayor prioridad a las relaciones objetivistas. Por tanto, las relaciones con cierto sentido humano o ético suelen darse en pequeños márgenes de libertad que la dinámica escolar genera.

Para ahondar más en el problema de investigación se reconoce que esta no preocupación por las relaciones entre maestros y alumnos se da a pesar de que curricularmente en educación primaria aparece la asignatura de Formación Cívica y Ética (FCyE), sin embargo, lo interesante de esto es preguntarnos ¿cómo se enseña dicha asignatura? y ¿cómo impacta en la formación, en la actitudes y en las relaciones que se expresan en la práctica escolar? Y es que si tuviéramos la posibilidad de entrar a un aula para presenciar la clase de FCyE, lo más probable sería observar cómo dicha asignatura se enseña a través del aprendizaje memorístico de conceptos, es decir, la didáctica no dista de la empleada al enseñar Ciencias Naturales o Historia.

Ahora bien, cuando se presentan situaciones donde las relaciones humanas entran en conflicto, estas comúnmente se resuelven bajo una ética normativa y autoritaria; o dicho de otro modo, objetivista –es decir– se hacen valer las reglas y normas que fueron establecidas, lo cual trae consigo la aparición de prácticas tradicionales o recurrentes (mandar a un alumno a la dirección o sacarlo del salón) mediante las que se resuelven los enfrentamientos.

Atendiendo a la situación anterior, ¿sólo hay cabida para la ética normativa basada en prácticas recurrentes o típicas, o existe la posibilidad de que en las relaciones maestro-alumno y alumno-alumno se exprese una ética de la autorrealización humana que sea ubicada más allá de las relaciones objetivistas entre maestros y alumnos? Es decir, si la ética normativa no alienta la condición humana ¿es necesario pensar en una ética que se preocupe por el bienestar de los sujetos más allá de su relación con las reglas y los conocimientos curricularmente establecidos?

Es conveniente aclarar que no se está en contra de las normas y reglas dentro del salón de clases, pues son necesarias para que exista un ambiente propicio de convivencia. No obstante, habrá que analizar hasta qué punto estas normas y estas reglas propician la autorrealización o el bienestar de los sujetos integrantes de la práctica escolar, o bien generan relaciones donde la autoestima sea lastimada.

Por otra parte, habrá que revisar en qué espacios y circunstancias sí aparecen relaciones que den cabida a la parte humana y subjetiva, puesto que las relaciones entre los sujetos conformadores de la práctica escolar se mueven en un claroscuro; esto es, existen márgenes de libertad donde

la subjetividad y la preocupación por el otro son evidentes. Sin embargo, debemos ser conscientes de que solo son pequeños espacios.

En suma, la dinámica que genera la práctica escolar tiende a dejar en un segundo plano a la subjetividad de maestros y alumnos, a las relaciones humanas y al sentido ético que estas adquieren. Todo esto aparece desdibujado e invisible para los sujetos de la práctica escolar, ya que estos tienden a mantener principalmente relaciones objetivistas. En este sentido, tal dinámica ha generado prácticas donde se valora la relación de los sujetos pedagógicos (maestros y alumnos) con contenidos curriculares y con las reglas y normas establecidas, las cuales promueven una ética de dicha naturaleza, en la cual la autorrealización de los sujetos tiende a darse en los márgenes de libertad que la práctica escolar ofrece.

Un segundo criterio en esta construcción del trabajo de investigación fue el estado del conocimiento. La revisión que se hizo para tal fin partió de la categoría de las relaciones interpersonales. Y únicamente se revisaron siete tesis. El análisis arrojó lo siguiente:

La primera tesis consultada de Maestría en Ciencias de la Educación ISCEEM relacionada con el objeto de estudio fue “Los valores en las relaciones interpersonales de los alumnos de la escuela secundaria” de Arlene Campuzano González (2010).

Los objetivos de investigación fueron:

- Analizar la práctica de los valores de la democracia, la justicia, la igualdad, la responsabilidad, la equidad, la libertad, el respeto en los alumnos de 1º, 2º y 3er grado de la escuela secundaria en el contexto áulico.
- Analizar el impacto de dichos valores o antivalores en las relaciones interpersonales de los alumnos de la escuela secundaria al interior del aula de clases (Campuzano, 2010: 8).

La metodología que se empleó para realizar la investigación fue la etnografía cualitativa, utilizando como técnicas e instrumentos la observación y la entrevista, lo cual le permitió a la investigadora acceder y recuperar los significados que los actores involucrados expresaban.

Entre los resultados más importantes de dicha investigación que Campuzano (2010: 161-162) señala son:

- Las relaciones interpersonales representan una tensión entre el yo y los demás, entre la individualidad y el colectivo.



- Las relaciones interpersonales entre los géneros, se tornan difíciles, en tanto, que la diferencia se interpreta como desigualdad y como superioridad sobre el género femenino, existen relaciones asimétricas de lucha por el poder.
- Los alumnos asumen una cultura del silencio, por timidez, por temor a la burla, a ser señaladas, no hay democracia, niegan los niños la posibilidad de que sus compañeras se expresen.
- En el aula se reproduce la sumisión por parte de las mujeres.-
- Falta de consideración hacia los propiedades, el espacio físico y hacia las personas, así como a las expresiones verbales, tales como el uso de palabras altisonantes, el apodamiento y el albur, convirtiendo el aula en un espacio de conflicto y hostigamiento, intereses propios como únicos.
- La calle le gana terreno a la escuela y al hogar.

En resumidas cuentas la investigación analiza las relaciones interpersonales entre los alumnos desde la axiología, es decir, desde el impacto que los valores tienen en los estudiantes de secundaria en la interacción con sus pares.

La siguiente tesis consultada fue la de Annahy Solórzano Santiago (2013); misma que tuvo como objeto de estudio: “La construcción del conocimiento y la intersubjetividad en las prácticas escolares”.

Los objetivos de investigación, que planteados para la categoría de intersubjetividad fueron:

- Comprender cuál es la red de relaciones intersubjetivas que desarrollan los sujetos en la construcción del conocimiento en prácticas escolares del nivel de educación primaria.
- Explicar cuáles son los motivos y manifestaciones de las relaciones intersubjetivas entre educadora y educandos que se desarrollan durante las prácticas escolares.
- Interpretar los momentos cotidianos de las prácticas escolares intersubjetivas que posibilitan la toma de conciencia del proceso de formación de los sujetos pedagógicos (Solórzano, 2013: 24-25)

El método empleado para el desarrollo de la investigación fue el concreto *real-abstracto-concreto*. Y se utilizó la etnografía como técnica para nombrar la relación entre lo empírico y lo teórico; además empleó la observación experiencial y la entrevista no estandarizada.

Los resultados en cuanto a las relaciones intersubjetivas fueron:

- Domina la separación y confrontación entre los sujetos pedagógicos. La educadora no concibe que los educandos desarrollen la capacidad creadora de enseñar y ella tampoco está dispuesta a aprender de las actitudes y manifestaciones de los educandos.

- Los educandos por su parte no luchan porque sus intereses y formas de ver el mundo sean reconocidos y aceptados por la educadora.
- Existe el reto de superar la confrontación educador-educando y el reconocimiento pleno de la intersubjetividad en el posicionamiento ético.
- En la comunicación educadora y educandos lo que impera es el diálogo negado. El diálogo no es eje central en la relación entre sujetos.
- Lo que hace convivir a educador y educandos es el desarrollo de un programa escolar y de vez en cuando su necesidad de ser escuchados: convivencia restringida.
- El cuidado de sí en las prácticas escolares estudiadas, es un cuidado de sí ignorado.
- Red de la intersubjetividad simulada y reprimida.
- Prácticas como no praxis escolares.
- Red de las prácticas escolares rutinarias y objetivistas.
- Red del reconocimiento ausente de la intersubjetividad.
- Separación entre educadora y educandos y disociación entre práctica y conciencia (Solórzano, 2013: 206-208)

La teoría del reconocimiento y el cuidado de sí que se emplea en dicha investigación coinciden ampliamente con la mirada teórica desde la que se plantean los sentidos de la ética en las relaciones de la práctica escolar.

La siguiente investigación que revisé fue la Tesis de Maestría de Javier Hernández Morales (2005), con el objeto de estudio “Las interacciones sociales de los alumnos en la escuela multigrado en el caso de la escuela unitaria”.

La investigación es de carácter cualitativa, y se utilizó la etnografía como método de estudio; además se hizo uso de la observación y de la entrevista.

Los resultados de la investigación fueron:

- El aula unitaria es un espacio generador de aprendizaje cooperativo entre los alumnos de los grupos multigrado.
- Las interacciones sociales de los alumnos en la escuela unitaria, se dan a través de prácticas regulares y prolongadas que son rutinarias, pero también existen aquellas que tienen el carácter de imprevistas, espontáneas y de poca durabilidad, debido a la acción controladora del docente.
- La escuela unitaria no es solamente el lugar donde se aprenden conocimientos y técnicas para después ponerlas en práctica. Por el contrario, es el espacio donde se generan relaciones interpersonales y a través de ellas, los niños tienden a desarrollar sus diferentes capacidades.
- La escuela unitaria como un espacio integrador de alumnos con capacidades diferentes (Hernández, 2010: 151-157).

Realmente la investigación no se ocupa explícitamente de los valores con base en un plano ético; lo que se deja entrever son las relaciones sociales que los alumnos establecen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La cuarta investigación que revisé fue el de Ruth Guzik Glantz, (2001) publicado por el CINVESTAV-DIE, el cual tuvo como objeto de estudio “La participación de los niños en la construcción de las relaciones en el aula”.

El objetivo de la investigación fue mirar al niño dentro del aula, ubicándolo en el marco de sus relaciones con el maestro y con su grupo de pares.

Además la investigación se propuso mostrar a los niños que participan en la escuela como sujetos con especificidades propias derivadas de su edad, su dependencia de los adultos y su condición, en tanto alumnos que asumen individual y colectivamente un papel activo y propositivo en su proceso educativo y que incide en el ambiente escolar del cual toman parte.

La metodología empleada para la realización de la investigación fue de carácter etnográfico, donde se hizo trabajo de observación y se aplicaron entrevistas abiertas individuales y grupales a los alumnos y con la maestra de grupo, dentro y fuera de la escuela.

Los resultados fueron:

- Desde el lugar subalterno que ocupan los menores dentro de la institución educativa en tanto alumnos y como niños, que les permiten desenvolverse entre los límites de la lógica escolar y los designios de la maestra, éstos pueden incidir en su dinámica y en ocasiones transformarla.
- La presencia de los niños dentro del espacio escolar, sus relaciones con el maestro y su particular adscripción a, o distancia de, los grupos formales y no formales de alumnos, no sólo están relacionados con las características socioeconómicas de sus miembros, sino también con el trabajo que éstos realizan en el aula.
- Encontramos afinidades y vínculos entre los niños dentro y fuera del salón de clases que se va transformando conforme transcurre el ciclo escolar. Sin embargo, los elementos que permanecen en la base de estas relaciones son los particulares y diferentes acercamientos que estos niños guardan respecto a los aspectos cognoscitivos y organizativos que circulan en el aula.
- Permanente búsqueda de los niños por abrir u ocupar espacios sociales dentro del grupo, en los cuales éstos puedan ser conocidos y reconocidos por sus compañeros de clase, desde los cuales éstos puedan asumir una presencia legítima al interior del colectivo mayor.

- La adscripción a un grupo, y más aún, la pertenencia legítima a éste, implica moverse dentro de los flexibles límites que marcan las normas explícitas e implícitas que circulan al interior de la institución educativa y en cada aula en particular, y tienen que ver tanto con las relaciones de carácter social que se establecen entre los niños y con el profesor, como con los procesos relacionados con el aprendizaje.
- Faltar a esas normas sentidas y asumidas que el grupo ha ido construyendo en su participación dentro de la institución escolar, significa enfrentarse a las posibilidades de exclusión por sus compañeros de clase y/o por su maestro, así como a la toma de decisiones encaminadas a la autoexclusión (Guzik, 2001: 95-97)

La teoría desde la cual se planteó el trabajo de investigación es la psicopedagogía y la antropología social, es decir, desde esta mirada teórica se observó la participación de los alumnos en la construcción de relaciones en el aula. Si bien en los resultados se pueden leer de manera implícita algunos sentidos éticos como el reconocimiento, hay que tener presente que la ética no es el eje central de la investigación.

Se revisó además el análisis que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa hizo en 1995 sobre las investigaciones que se habían hecho sobre “Los abordajes teóricos de la relación educación y valores”. En esta se encontró a grandes rasgos lo siguiente:

Las investigaciones son de carácter teórico-conceptual con una tendencia a la reflexión crítica, en ocasiones sin desarrollo de metodologías o de categorías de análisis.

Investigadores como Amezcua, 1984, Benavides y González, 1990; Yuren y Vela, 1985, reconocen que la problemática de los valores en la educación está originada por la crisis que vive el Estado no solo en el ámbito jurídico y administrativo, sino a una crisis de lo público, referida implícitamente esta última en el plano ético, a raíz de los procesos de cambio y modernización.

En Investigaciones como la de Yuren y Vela, 1985, los valores son abordados a partir de la relación entre los fundamentos axiológicos y la teoría y práctica curricular, donde los valores son descubiertos en la trama de normas y fines educativos, cuestionando la idea de neutralidad axiológica del currículo.

Por su parte Barba y Zorrilla, 1986 y Benavides González, 1990, señalan que la tendencia dominante actual está orientada hacia valores propios de la sociedad industrial centrados en el

consumismo y en el “tener”, que desemboca en el egoísmo individualizante, lo cual las prácticas tradicionales tienden a reproducir. A estos valores del “desarrollo” y el progreso”, se oponen los enfoques axiológicos que rescatan una valoración “centrada en la persona” que reivindican al hombre como sujeto valoral, y cuya libertad y autorrealización son el sustento fundamental de la esfera axiológica.

Como ya mencioné, las investigaciones analizadas por el COMIE son de corte teórico-conceptual. Y son importantes para el trabajo que vengo realizando porque reconocen los problemas y la crisis que vive la sociedad, como determinantes que inciden en la parte ética y valoral de los sujetos dentro de la escuela.

Siguiendo la línea de las relaciones escolares, se revisó la ponencia presentada en el V Congreso de Investigación Educativa (COMIE) de 1999, por la doctora Josefina Díaz Sánchez, cuyo objeto de estudio fue “La relación docente/alumnos en la escuela secundaria: de la exclusión al fracaso escolar”.

La metodología es de corte cualitativo e incorpora herramientas de la metodología etnográfica, como la observación y la entrevista abierta. Además se consultaron documentos internos de las escuelas, como el libro de inscripción, la plantilla del personal, los concentrados de calificaciones, los reglamentos de reinscripción, los registros de seguimiento de conducta, así como los expedientes de los alumnos, etcétera. Asimismo, se entrevistó a directivos, orientadores, docentes y alumnos.

Los resultados obtenidos fueron:

- En términos generales, se encuentran formas y mecanismos de inclusión y exclusión que configuran la práctica docente y la relación maestro/alumnos en la vida cotidiana de las escuelas. Los alumnos moviéndose entre la aceptación y el rechazo, sujetos a procesos de evaluación y de control disciplinario, donde se encuentran y desencuentran sus visiones y valores particulares con las de sus maestros.
- Los maestros además de estar sujetos a condiciones institucionales y laborales particulares que determinan en alguna medida su práctica, en su relación con los alumnos, se ubican en una posición de saber y de poder, actuando desde sus propios supuestos y representaciones, sobre un alumno modelo a quien dirigen la

enseñanza, a la vez que incorporan las diferencias acentuándolas con acciones de discriminación entre los “buenos” y los “malos” alumnos.

- El mundo real del alumno y su condición como adolescente es ajeno al supuesto desde donde trabaja el docente, de ahí que, aun siendo condición de posibilidad uno del otro en tanto “polos de un continuo”, esta relación se define más por la negación y el desencuentro con el otro, que por la articulación de la diferencia y el enriquecimiento mutuo. Es el alumno el que más reconoce al docente como necesario y aún le otorga la autoridad pedagógica suficiente como para seguirlo obedeciendo (Díaz, 1999)

Este trabajo reconoce a los sujetos de investigación, es decir, maestro y alumnos, como actores determinados por circunstancias institucionales y curriculares, las cuales, ellos difícilmente pueden modificar. El maestro asume un rol de mando y los alumnos reconocen en el maestro a un sujeto a obedecer; en sí, esta es una relación presente en la relación escolar.

Por último, se revisó la ponencia de investigación presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) de 2003, cuyo objeto de estudio fue “La Formación Cívica y Ética en secundaria: Un examen crítico. (Reporte final de investigación)” de Teresa Yuren.

El objetivo de la investigación fue hacer un diagnóstico y un examen crítico de lo que había resultado de la puesta en marcha de la asignatura de Formación Cívica y Ética en una escuela secundaria del estado de Morelos.

La metodología de análisis fue una combinación entre procedimientos cualitativos propios del estudio de casos con procedimientos cuantitativos. Los resultados fueron:

- La cultura de la instrucción y el adoctrinamiento predomina en el ámbito escolar. Las actividades que más realizan los estudiantes y las que consideran que les son más útiles son las de corte instructivo (como hacer tareas, exponer temas, tomar notas); en cambio, en general les parece que las actividades que no requieren de estudio no les ayudan a aprender (como elaborar reglamentos, representar obras de teatro, analizar casos, escribir su historia de vida, o discutir sobre valores en conflicto).
- La evaluación también tiene carácter instructivo, pues suele centrarse en los saberes formalizados. Por lo anterior, no resulta raro que sean los estudiantes de las escuelas con más baja eficiencia terminal (y por ello quizás menos preocupados por las calificaciones) los que más disfrutaban las actividades de tipo formativo.
- Los estilos docentes más comunes son los del tipo pastoral, en menor medida el estilo inculcador y menos aún el estilo desapegado y el de facilitación. Pese a que hay algunos facilitadores extraordinarios, las situaciones formativas son escasas

debido a que: al no requerir estudio sino reflexión, se desconfía de su potencial educativo; los libros de texto no parecen favorecerlas; requieren recursos con los que no cuentan las escuelas (videos, revistas, libros), y sus resultados no son medibles y por lo tanto no se traducen en calificación.

- Encontramos que existe una tensión no resuelta entre los perfiles docentes y los contenidos temáticos y que la formación de los profesores es insuficiente para trabajar saberes prácticos. Además, los profesores no se sienten estimulados para la formación continua porque la evaluación de su tarea tiene un sentido más punitivo que formativo, y el poder del sindicato -y no la calidad académica- es lo que determina el ingreso y el aumento de horas.
- Por lo que se refiere al contexto escolar, encontramos que: la escasez de recursos refuerza la dependencia del libro de texto; el ambiente escolar es poco propicio para ejercicios democráticos y otras experiencias formativas extra aula, y no se ha procurado la vinculación con organizaciones e instituciones diversas para desarrollar proyectos para y con la comunidad.
- El ambiente familiar y social es muy adverso. Los informantes atribuyen a la pobreza y a la desintegración familiar el que los padres no se ocupen de los hijos y no presionen a la escuela para que se brinde un buen servicio educativo.
- En el entorno social, la pobreza trae aparejada la delincuencia, la violencia y las adicciones. Al tratar de contrarrestar esto, algunos profesores adoptan el estilo pastoral y se involucran con las familias tratando de resolverles la vida o de orientarlos. Son pocos los que procuran brindar al estudiante los recursos y competencias que le permitirán manejar los conflictos, aminorar los efectos adversos del contexto y constituirse como sujetos éticos e históricos (Yuren, 2003).

Esta investigación resulta sumamente importante para el trabajo que vengo desarrollando, porque me ubica en una problemática que se vive en las escuelas de educación básica, como es el poco impacto que tiene la asignatura de Formación Cívica y Ética; lo cual es producto de la preponderancia de contenidos formalizados sobre contenidos que promueven la reflexión, en pro de la preocupación y ocupación de las relaciones escolares vistas a la luz de la ética.

Como se observó, durante la revisión al estado del conocimiento, específicamente rastree la categoría de relaciones escolares, y fue notorio que estas no habían sido abordadas explícitamente desde el plano de la ética, sino desde una mirada axiológica, sociológica y psicopedagógica; no obstante, esto no implicó que la ética fuera ajena en tales investigaciones.

Los resultados de las investigaciones consultadas nos sitúan ante relaciones que pueden ser comprendidas e interpretadas desde la mirada ética; además estos resultados afirman lo planteado como problema en relación al objeto de estudio, pues:

- En las prácticas escolares se reconoce a los alumnos según el nivel de aprovechamiento que estos tengan con los contenidos curriculares.
- Las relaciones de los alumnos con su maestro y con sus pares está determinada no solo por el nivel socioeconómico de los primeros, sino por el trabajo que estos realizan en el salón de clases.
- La relación del maestro hacia el alumno está definida por la negación del otro.
- El alumno reconoce al maestro como necesario y le otorga autoridad pedagógica para obedecerlo.
- La relación maestro- alumno aparece como escindida, es decir, aún no se rompe la dicotomía que existe entre educador y educandos.
- En la enseñanza de Formación Cívica y Ética se privilegian conocimientos formales e instructivos, y se dejan de lado conocimiento de tipo reflexivos.
- Se reconoce que los problemas, en cuanto a valores se vive, es producto de la crisis del Estado provocada por los cambios de la modernidad que colocan al ser humano, no como el fin de las cosas sino como un medio al servicio del “progreso”.

En cuanto a la metodología, la mayoría de las investigaciones son de carácter cualitativo y etnográfico, y emplean la observación y la entrevista como técnicas para registrar tanto los hallazgos como los significados que los sujetos atribuyen dentro del trabajo empírico.

En suma, las investigaciones analizadas tratan de comprender el asunto de las relaciones humanas desde una mirada axiológica y ética. Esto representa otro enfoque desde el cual problematizar la educación y la práctica escolar en su conjunto.

El tercer criterio en la construcción del objeto de estudio es la delimitación. Para ello empleé dos aspectos: el primero abarca las categorías que se trabajaron desde el título de la investigación; el segundo referencia a aquellos aspectos de índole espacial y curricular.

Las categorías fueron las siguientes:

- a) Sentido ético. El termino sentido se entiende “como algo que está ahí y que es preciso encontrar” (Gadamer, 1998: 322). En este caso la palabra sentido ético está acompañada de algunas categorías que la arropan, como es el caso de reconocimiento y cuidado. Estas dos



categorías serán tratadas con mayor profundidad en la parte teórica de la investigación. Ahora bien, ¿por qué opte por nombrar a esta investigación sentidos de la ética en las relaciones de la práctica escolar, y no reconocimiento y cuidado en las relaciones de la práctica escolar? Quise nombrarlo como sentido ético puesto que las relaciones escolares, vistas desde la realidad misma, adquieren sus propios sentidos, por ejemplo, el reconocimiento afectivo puro, tal como lo maneja la teoría de la lucha por el reconocimiento, aparece con ciertos matices que le imprimen su sentido.

- b) Relaciones escolares. En el trabajo aparecen dos grandes relaciones: maestro-alumno y las relaciones entre pares. Para entender este concepto se discute la diferencia y similitud que existe entre interacción e intersubjetividad.
- c) Práctica escolar: El concepto de práctica escolar se está discutiendo desde la categoría de praxis. La cual entiende a la práctica “como demostración de la teoría” (Carrizales, 1986:47). En esta parte también se discute el sentido de la ética en las relaciones escolares.

Un aspecto importante que orientó el desarrollo del trabajo fue la pregunta rectora: ¿Qué sentidos de la ética se despliegan en las relaciones de la práctica escolar? Esta interrogante se acompañó de los siguientes planteamientos secundarios: ¿Qué sentidos éticos aparecen en las relaciones objetivistas que maestros y alumnos mantienen? ¿Qué sentidos éticos se despliegan en las relaciones escolares dentro de los márgenes de libertad permitidos y más allá de la ética normativa basada en actitudes recurrentes?, y ¿Cómo se expresa en las relaciones escolares una ética de la autorrealización humana?

Otros aspectos en la delimitación del problema fueron de orden espacial, temporal y curricular. Para los de orden espacial, la investigación se realizó en el Quinto Grado, Grupo “C” de la Escuela Primaria “Francisco Villa<sup>1</sup>”, perteneciente al municipio de Metepec.

En lo que respecta al aspecto temporal, por una parte, los primeros acercamientos al escenario se dieron a mediados del mes de marzo de 2013; por otra, la información empírica densa inició a finales de agosto del mismo año, y concluyó en marzo de 2014.

---

<sup>1</sup> Para guardar la confidencialidad de la escuela y las personas los nombres se han cambiado.

En el último aspecto, el curricular, se analizó el Plan y Programas 2011 para la Educación Básica; particularmente la asignatura de Formación Cívica y Ética, pues esta, al ser parte del campo formativo de desarrollo personal y para la convivencia, tiene relación directa con el objeto de estudio.

Los criterios expuestos representan, a grandes rasgos, la delimitación del objeto de estudio; y están directamente ligados con el planteamiento del problema, así como con los aspectos que aún faltan por describirse.

Un cuarto criterio indispensable –que sobre todo nos ayuda a explicar el objeto de estudio– son los supuestos en la investigación. Como primer supuesto se planteó que en la práctica escolar existe una escasa visibilidad de las relaciones humanas o éticas, pues es más evidente la relación objetivista de maestros y alumnos; como segundo supuesto se afirmó que las relaciones con cierto sentido humano o ético suelen darse en pequeños márgenes de libertad que la dinámica escolar propicia de manera poco consciente; como tercer y último supuesto se afirmó que cuando en la práctica escolar se le da prioridad a una ética normativa, basada en actitudes recurrentes, se niega una ética de la autorrealización humana en las relaciones escolares.

Estos supuestos se construyeron a la par de un quinto criterio esto es, los objetivos de investigación. Para ello se planteó un objetivo general en el cual se buscó interpretar los sentidos de la ética desplegados en las relaciones de la práctica escolar.

Como objetivos específicos, se pretendió interpretar los sentidos éticos que aparecen tanto en las relaciones objetivistas que maestros y alumnos mantienen como en los márgenes de libertad que la práctica escolar genera; también, se buscó interpretar cómo se expresa la ética normativa y de autorrealización humana en las relaciones escolares. Como último objetivo, se analizaron las características que definen a nuestra época, esto para entender el contexto desde el que se piensa la idea de conocimiento y la situación de la condición humana. Esto que se ha llamado ética de la autorrealización humana se abordará con mayor detenimiento en la parte teórica y epistemológica del trabajo.

Un sexto criterio es la justificación, esto es, ¿por qué estudiar el sentido ético en las relaciones de la práctica escolar? La respuesta es simple: las prácticas escolares suelen dejar en un segundo

plano a las relaciones humanas o éticas, porque tienden a priorizar la relación entre sujetos y contenidos curriculares. A esa relación la he llamado relaciones objetivistas.

Desde esta lógica lineal de la práctica escolar, cada uno de los sujetos que la integran, asumen un rol. El niño asume su rol de estudiante y el maestro su rol como transmisor y como aquél que sabe más que el alumno. Parafraseando a Carrizales (1986) el alumno se asume desde el modelo hegemónico que impone al maestro sobre el alumno. Por lo tanto, alumnos y maestros se ven como sujetos ahistóricos, en quienes la subjetividad no tiene cabida y en donde uno y otro cumplen un papel que ya está determinado.

El séptimo y último criterio es la postura epistemológica, teórica y metodológica del trabajo de investigación, la cual se expone en el orden presentado.

Mi postura epistemológica, es sustentada con la teoría crítica, como un medio que nos permite identificar, señalar y nombrar “aquello que nos hace padecer”, tal como Horkheimer lo afirmaba.

En mi trabajo de investigación aparecen las categorías epistemológicas de realidad, totalidad y mediaciones sociales.

Desde la postura crítica, la realidad es dialéctica y se construye. El hombre ha contribuido en la evolución social, nada es producto de la casualidad; la historia misma es una construcción humana.

Para Kosik, “la realidad no se presenta originariamente al hombre en forma de objeto de intuición de análisis y comprensión teórica [...] se presenta como el campo en que se ejerce su actividad practico-sensible y sobre cuya base surge la intuición práctica inmediata” (1967: 25). Es decir, el hombre observa y explica la realidad desde su sentido común, desde sus experiencias inmediatas y desde la ideología que lo ha formado. El reto para el sujeto es abandonar estos esquemas y representaciones que lo hacen entender el mundo de dicha forma y avanzar hacia una comprensión del mundo pero desde una visión teórica y crítica.

Para acceder al estudio de la realidad social desde dicha perspectiva, debemos ser conscientes de que no podemos estudiar todos los hechos, pero que la delimitación de un objeto de estudio

no implica que este no se relacione con otros niveles de conocimiento. La categoría de totalidad nos ayuda a entender esta situación. Para Zemelman, la totalidad aparece como:

Aquella propiedad que hace aparecer a las cosas como una estructura organizada, más que como un mero montón...lo dicho implica que la totalidad no es todo los hechos, sino que es una óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación de la realidad, los cuales permiten reconocer la articulación en que los hechos asumen sus significación específica (1992: 50).

La totalidad nos indica que aunque nuestro objeto está delimitado, y se ve sólo como un punto en medio de un todo, dicha parte no está aislada y no la podemos interpretar de manera fragmentada y desde la lógica de una sola disciplina

Un concepto clave de la totalidad es el de relación, esto es, la articulación entre los distintos niveles desde los que podemos interpretar un objeto de estudio. Podría incluso afirmar desde estas concepciones que he expuesto sobre totalidad, que el mundo mismo y los hechos están constituidos de relaciones; tal es el caso de la educación, de la enseñanza, de la comunicación y del diálogo.

Una última categoría implícita en la investigación es la de mediación social ya “[...] que lo único que puede ayudar en el camino de la objetividad de la ciencia es el reconocimiento de las mediaciones sociales que en ella laten, sin que por ello pueda ser considerado como un nuevo vehículo de las relaciones e intereses sociales” (Adorno, 1973: 30). La idea de mediación social nos señala que no hay conocimiento que se aparte o no se relacione con las actividades propias del hombre. La ciencia por muy independiente que aparezca está mediada e impulsada por funciones, intereses y procesos de índole social.

A la teoría crítica le interesa precisamente lo social; como Horkheimer (1976: 57) mencionaba esta surgió como crítica de la sociedad. Y es en la sociedad y en las relaciones entre sujetos donde el conocimiento de orden crítico pone su atención.

Ahora bien, las categorías epistemológicas planteadas quedarían de la siguiente forma: realidad, totalidad y mediaciones sociales. Esto forma parte del posicionamiento crítico que asume la investigación.

Para la parte teórica existen tres categorías importantes: educación, práctica escolar y ética (estas dos desprendidas de la primera).

La ética es concebida desde la mirada crítica y humanista de autores como Axel Honneth, Leonardo Boff y Michel Foucault. Y de ella se analizaron categorías como las siguientes:

- Reconocimiento: Entendido como el respeto, la valoración, el aprecio, el cariño y la aceptación que recíprocamente se expresan uno y otro sujeto. Cuando un sujeto es reconocido (moralmente hablando) adquiere cierto grado de felicidad y de bienestar, en pocas palabras de autorrealización.

De la categoría de reconocimiento se desprenden tres modalidades:

- a) Reconocimiento afectivo: Aquí aparecen relaciones amorosas como la simpatía o la atracción que puede haber entre dos personas, el cariño y la amistad.
- b) Reconocimiento jurídico o en derechos: En esta modalidad de reconocimiento las personas son valoradas y legitimadas en sus derechos sociales y humanos.
- c) Reconocimiento en la valoración social o solidaria: Las personas se sienten valoradas por las capacidades que poseen, ya que el grupo en que interactúan se las reconoce.

- Cuidado: Por cuidado entendemos cuando una persona se preocupa, se ocupa o se interesa por el bienestar de otra persona.

- Cuidado de sí: El cuidado de sí es una actitud donde el individuo reflexiona y vigila constantemente su pensamiento, para poder así cuidar de los otros. Cuidado y cuidado de sí se estarán trabajando a la par durante el análisis del trabajo teórico y empírico.

- Vulneraciones morales: Estas se desprenden directamente de la categoría de reconocimiento; y se aclara que estas son la contraparte de este. Las vulneraciones también son llamadas delitos, daños o heridas morales. La vulneración moral aparece en forma de humillación física, de exclusión, y de no valoración de las capacidades que posee un individuo.

Por otra parte, la educación, desde la teoría crítica, es entendida como un medio para transformar la realidad –es decir– para emanciparnos; por ende la práctica escolar está asociada con praxis:

Entendida como una acción reflexiva que puede transformar la “teoría” que la rige en donde la teoría está tan sometida al cambio como la práctica misma, cada una modifica y revisa continuamente a la otra. La práctica –en el sentido de la praxis- se constituye de acciones interpretadas que para ser consideradas educativas, necesariamente deben ser acciones transformadoras, ya que la praxis del hombre no es una actividad práctica opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad” (Sañudo, 2006: 25)

La praxis es la compaginación entre la teoría y la práctica. Y es en esta última donde la teoría se expresa y se hace presente para transformar la realidad, no obstante, para llegar a esa transformación lo primordial es tener un conocimiento exhaustivo y certero de la realidad.

Desde esta idea de educación y práctica escolar es como concebimos a una ética que centra su mirada en los actos morales, en las relaciones del sujeto con los otros, en esa búsqueda de reconocimiento, de legitimidad, de cuidado y sobre todo de autorrealización.

Por otro lado, el posicionamiento metodológico parte de la investigación teórico-empírica, la cual se analizará a profundidad en el capítulo tres de este trabajo.

En suma, los criterios citados conforman el objeto de estudio, y a su vez, permitieron tener una orientación sobre qué investigar, para qué hacerlo, con qué herramientas y desde qué postura. Además, al trazar tales criterios, se pudo construir un trabajo de investigación que permite leer la práctica escolar más allá de las relaciones que los sujetos mantienen con los contenidos curriculares.

## **CAPÍTULO. ESPÍRITU DE LA ÉPOCA: CONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN**

## Presentación

El presente capítulo está dividido en cuatro apartados. En el primero hago un diagnóstico sobre el contexto socio-cultural actual, que he nombrado como “Espíritu de la época”. Esto tiene como objetivo entender las circunstancias en que se piensa y se construye la idea de conocimiento y educación. En el segundo apartado que titulé “Del conocimiento instrumental al conocimiento crítico” no sólo analizo a ambas perspectivas, sino que además aparece mi postura epistemológica sobre el objeto de estudio. El tercer apartado, “De la educación existente a la educación como posibilidad” corresponde a la dimensión teórica de la investigación; ahí discuto el tema de la educación desde la visión oficial, para avanzar a una educación pensada como una posibilidad a fin de lograr determinada autonomía en los sujetos. En el cuarto y último apartado se hace una recapitulación de los planteamientos desarrollados a lo largo del capítulo.

### 1. Espíritu de la época

Si pensáramos en una época de la historia, cualquiera que fuera, eminentemente podríamos nombrar alguna de las características más representativas de dicho periodo. Si pensamos, por ejemplo, en la Edad Media diríamos que fue una etapa donde la moral, la educación, la idea de hombre y la praxis social de los individuos estaban determinadas por la doctrina cristiana; pero si avanzamos hacia el periodo de la Ilustración (siglo XVIII-XIX) veremos que la idea de hombre no estaba supeditada a una voluntad divina, sino a la ciencia y a la razón: dos medios mediante los cuales se podía explicar la realidad del ser humano y de la sociedad en su conjunto.

¿Por qué pongo sobre la mesa a estas dos etapas de la historia?, porque a través de su caracterización, señalo y nombro el espíritu de dichas épocas. Una dominada por la religión y la otra por la ciencia. Es decir, por Espíritu de la Época estoy entendiendo todo aquello que hace que un tiempo y un espacio puedan ser nombrados con los elementos que los determinan (sin embargo, esto no implica que dichos elementos no se sigan presentando en menor o en mayor medida en otras épocas).



Considero, entonces, que se vislumbran algunas preguntas tales como ¿cuál es el espíritu de nuestra época?, ¿qué lo caracteriza? y ¿qué aspectos tenemos que nombrar para comprender dicho espíritu? A lo largo de este apartado pretendo responder a dichas cuestiones.

A finales de los años ochenta y principios de los noventa del siglo XX, nuestro país y el resto del mundo empezaron a experimentar cambios: aparecía el neoliberalismo como una nueva teoría económica que cambiaba la dinámica de las finanzas y la participación política de los Estados y sus instituciones. Para Latapí el neoliberalismo:

Privilegia la racionalidad del capital a costa del bienestar de las personas y de la colectividad. Legítima esta opción con el argumento de que, a la larga, el bienestar personal y la calidad de vida se verán beneficiados por la distribución de las ganancias. Como doctrina económica lleva implícitas valoraciones filosóficas que afectan la organización social, las funciones del Estado y la conformación de los valores de las personas (Latapí citado en Noriega, 2000: 98).

Ahora bien, con el neoliberalismo se acaba el Estado protector, ya que se reduce la participación de este, convirtiéndolo en una especie de vigilante que solo cuida las exigencias del mercado. Con tal reduccionismo se abre todo un mundo de posibilidades para que el sector privado invierta en rubros en los cuales el Estado tenía el control. En suma, la lógica de mercado se apodera de las estructuras no solo políticas, sino también sociales y culturales.

A la par del neoliberalismo aparece el proceso de globalización, concebido como “una fase del capitalismo en la cual se organiza la acumulación del capital y se reestablecen nuevas divisiones internacionales del trabajo al integrarse los mercados de capitales y debilitarse las limitaciones geográficas a los procesos de producción” (Zubiría, 2009:29). Con este proceso de globalización, los países pierden autonomía y las fronteras desaparecen, dando paso a lo que muchos llaman una cultura global.

Ambo procesos, neoliberalismo y globalización, en la actualidad representan los dos fenómenos sociales que más han impactado en la transformación del tejido político, social y cultural. Al respecto, Touraine menciona: “desde que se aceleró la globalización de la economía [...] lo que parece gobernar el mundo y sus transformaciones es la realidad económica, mientras que las ideologías se derrumban y las políticas se hacen más pragmáticas” (Touraine, 1997:

297). Para él, esto corresponde a la época denominada desmodernización, la cual se define y caracteriza por dos situaciones íntimamente ligadas al libre mercado y a la globalización, esto es, la disociación de la economía y las culturas.

Pero ¿qué significa esto?, o, ¿qué traen consigo dichas disociaciones? Por un lado debemos entender que la economía ya no está ligada a las estructuras sociales ni al beneficio de las mismas, sino que ésta se reduce a la lógica de la oferta y la demanda del mercado; asimismo la cultura ya no se piensa como un medio, o el espacio donde el hombre puede alcanzar cierta identidad, sino como una cultura que impone tendencias y estilos de vida sintonizados con la lógica de mercado.

Por otra parte, Touraine identifica dos aspectos complementarios de esta desmodernización. Primeramente señala una desinstitucionalización, entendida como “el debilitamiento o la desaparición de las normas codificadas y protegidas por mecanismos legales, y más simplemente la desaparición de los juicios de normalidad, que se aplicaban a las conductas regidas por instituciones” (Touraine, 1997: 45). Esta decadencia de las instituciones ya las señalaba Horkheimer cuando afirmaba que el costo del progreso recaía de manera negativa, no solo sobre los más débiles, sino también sobre la familia y la escuela:

Todos los modos de comportamiento humano se remontan a la familia y a la escuela. Pero ni una ni la otra pueden ya en amplia medida cumplir sus funciones. La autoridad del padre va disminuyendo; sobre todo, el amor de la madre ya no tiene su antigua importancia. Esto se relaciona con la emancipación de la mujer, que le permite ejercer una profesión: necesariamente el hogar y los hijos ya no lo significan todo para ella. Aquí encontramos con otro ejemplo que todo progreso tiene que pagarse (Horkheimer, 1976: 66).

Y si a esto le sumamos una falta de comunicación entre padres e hijos, podemos entender aún mejor la crisis de instituciones tan importantes como la familia. Para sustentar más esta idea, Zubiría maneja un dato interesante en relación a la crisis, que en cuanto a comunicación, viven, por ejemplo, las familias estadounidenses y europeas. El autor señala que:

Las familias con hijos han decrecido y se estima que los padres pasan un 40% menos de tiempo con sus hijos de lo que hacían hace treinta años. El propio presidente Jimmy Carter se escandalizó cuando los estudios solicitados le indicaron que el padre norteamericano se comunicaba en promedio 39 segundos al día con cada hijo” (2009: 40).

Por su parte, la escuela experimenta cambios en materia curricular, los cuales nunca son generados por los sujetos que integran dicho espacio (maestros, directivos, alumnos y padres de familia), sino por políticas e intereses externos, sobre todo los intereses relacionados con el mercado y la productividad.

La desinstitucionalización es un síntoma propio de esta época neoliberal y globalizadora. Si bien no podemos afirmar que instituciones como la familia o la escuela desaparecerán, si podemos señalar la pérdida gradual de los lazos que los sujetos mantenían con estas.

Como segundo aspecto, Touraine sitúa a la desocialización entendiéndola como “la desaparición de los roles, normas y valores sociales mediante los cuales se construía el mundo vivido” (Touraine, 1997: 47). Esto implica una crisis para el sujeto, pues este ya no logra su identidad por el rol social que desempeña, sino por los objetos mercantiles que adquiere; por ejemplo, el rol de trabajador ya no es un medio que garantice al sujeto esa satisfacción y ese reconocimiento por lo que hace. Lo cual se debe a la volatilidad del trabajo y las profesiones, que al devaluarse ante la mirada instrumental del mercado, dejan al sujeto a la deriva y sin ninguna conexión entre él y el sistema productivo que le otorgaba un papel y una razón de ser en la sociedad.

Mercado, utilidad, cultura de masas, razón instrumental y globalización son características que ilustran el espíritu de esta época. El mismo Marcuse en *El hombre unidimensional* señalaba que:

La gente se reconoce en sus mercancías; encuentra su alma en su automóvil, en su aparato de alta fidelidad, su casa, su equipo de cocina. El mecanismo que une al individuo a su sociedad ha cambiado, y el control social se ha incrustado en las nuevas necesidades que ha producido (1985:39).

Esta idea de felicidad, de autorrealización y de relación del hombre con el mundo no hace más que autoafianzar la cultura afirmativa del mercado, es decir, “la afirmación de un mundo valioso, obligatorio para todos [...] que es eternamente superior, esencialmente diferente del

mundo real de la lucha cotidiana por la existencia, pero que todo individuo desde su interioridad sin modificar aquella situación fáctica, puede realizar por sí mismo” (Marcuse, 1970: 52). La cultura afirmativa nos inculca una actitud pasiva frente a los hechos: “la educación tiene que ser así, tiene que responder a las exigencias del mercado y la globalización”, “es necesario que la escuela responda a las exigencias de la sociedad del conocimiento”. Estas son frases que reafirman la cultura que impone el espíritu de la época propiamente mercantil.

Las ideas anteriores representan un diagnóstico de la época al cual el conocimiento, la ciencia y la educación deberán de enfrentarse, y no precisamente con una visión conformista y pasiva sino desde una mirada y posicionamiento crítico que nos muestre aquello que va en contra de la autorrealización y la felicidad del hombre.

## 2. Conocimiento: de lo instrumental a lo crítico

En el apartado anterior, mencioné que nuestra época se define por los intereses del mercado y por la lógica de la globalización, la cual impone una forma específica de hombre que atenta contra la identidad de los sujetos.

En el Espíritu de la Época no están ajenos el conocimiento y la educación, aunque de este segundo aspecto hablaré en el siguiente apartado; es decir, el conocimiento útil, funcional y práctico es el que prevalece en la escuela, si no, basta con analizar “la formación en competencias, inspirada en la demanda de los industriales de adecuar los procesos educativos a los requerimientos de la producción” (Alzandúa, 2009:37). Eminentemente los objetivos escolares son los objetivos que responden a la razón del mercado.

He dividido el análisis que propongo del conocimiento en dos fases. En la primera se revisará el conocimiento de tipo instrumental, y en la segunda al conocimiento de tipo crítico. Esta última fase, sobretodo tiene la finalidad de fijar y dar a conocer la postura y las categorías epistemológicas con las que pretendo construir mi objeto de conocimiento.

## 2.1 Conocimiento Instrumental

A todo conocimiento lo define una razón, que además se retroalimenta con principios y con valores propios de esa lógica. Al conocimiento instrumental lo define una razón instrumental, es decir, útil. Esta razón técnica es la que Wellmer, apoyándose en Horkheimer, analiza: “la sociedad capitalista llega a ser en aspectos esenciales una ‘crítica de la razón instrumental’, juzgándose la instrumentalización de la razón [...] en el seno de la ciencia burguesa como una declaración de incapacidad frente a relaciones de dominio cada vez más totalizadoras” (Wellmer, 1979: 145). La razón instrumental, o razón técnica, está consolidada en nuestras más grandes estructuras, como son la sociedad, la educación, la ciencia y la economía, solo por mencionar algunas. Dicha razón se afianza en los seres humanos de manera casi inconsciente y por inercia, ya que los sujetos no somos capaces de percibirla cuando existe una ausencia o carencia de pensamiento crítico. Entonces es necesario señalar que este tipo de saberes está íntimamente relacionado con lo que hoy se conoce como *la sociedad del conocimiento*, porque en ella se prioriza la relación que existe entre conocimiento y productividad.

A este tipo de conocimiento funcional, Marcuse también lo llamaba positivismo técnico. El positivismo, que por Horkheimer es llamado teoría tradicional, tiene su origen en la visión “galileana, identificada con el vocablo alemán *Erklaren* que busca explicar para controlar la naturaleza primero, y la sociedad después (dominante en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX)” (Carrera y Pons, 2011: 117). Desde esta perspectiva, la realidad aparece como algo terminado, como algo acabado; es decir, el mundo está conformado por hechos, no por interpretaciones.

La lógica que determina al positivismo o al conocimiento de tipo instrumental es una lógica formal. Desde este enfoque “la noción del conflicto entre esencia y apariencia es desechable, si no carente de sentido; el contenido material es neutralizado: el principio de identidad se separa del principio de contradicción (las contradicciones son la culpa del pensamiento incorrecto)” (Marcuse, 1985: 165). Esta lógica es aprovechada por lo que la teoría crítica llama el orden hegemónico o el poder dominante, puesto que al negarse las contradicciones y las tensiones se mantiene un orden social que preserva el *statu quo*.

Para profundizar esta última idea, cuando una disposición se impone bajo el poder del Estado, lo que este espera es que todos los subordinados la acepten, como algo resuelto y como una realidad donde no hay lugar para las reclamaciones. Esto sucede, por ejemplo, cuando a los maestros se les impone una reforma educativa a nivel básico, ante lo cual los poderes fácticos esperan que los docentes realicen dicha reforma sin objeción; sin embargo, cuando los maestros protestan ante los lineamientos que implica tal cambio, el poder los descalifica y los amenaza.

Una reflexión del escritor uruguayo, Eduardo Galeano, bien podría servir para ilustrar la descalificación de las protestas magisteriales por parte del Estado, acorde con la lógica formal que aniquila todo intento de resistencia:

El cocinero ha convocado a todas las aves, a los pollos, a los pavos, a los patos y una vez reunidas las aves les ha preguntado el cocinero:- ¿Con qué salsa desean ser comidas? Entonces alguna de las aves ha dicho: -Yo no deseo ser comida con ninguna salsa, y el cocinero le ha advertido que eso está fuera de la cuestión. Tenemos la libertad de elegir la salsa con la que seremos comidos dentro de ciertos límites (Galeano).

Es bien sabido que en la lógica formal, por ejemplo, en lo concerniente a las leyes, todos tenemos los mismos derechos: derecho para opinar y para expresarnos; sin embargo en la realidad y en la práctica pareciera que solo tenemos el derecho de obedecer. No está en cuestión que los docentes acepten o no una reforma, así como no está en cuestión la nula participación de maestros en la construcción de un curriculum educativo, y tampoco es cuestionable el hecho de que únicamente se evalúe (sin considerar la totalidad en la que la realidad se inscribe) a la parte más débil de la pirámide, es decir, a maestros y alumnos.

Como podemos observar, desde este positivismo técnico los sujetos no aparecen, y si lo hacen es desde un plano contemplativo. Por tanto, no existe una relación recíproca entre sujeto y objeto, es decir, entre el sujeto epistémico y la realidad, puesto que se afirma que la intervención del sujeto afecta la objetividad del conocimiento.

Uno de los señalamientos que hace la teoría crítica al positivismo es su “oropel objetivista”:

En las ciencias sociales, esto conduce a una falsificación del objeto y a una adaptación conformista del sujeto de la investigación, pues al no detectar ya los científicos en qué forma quedan conectados al proceso vital de la sociedad y en qué forma encajan en él, falsean la historia de la humanidad como proceso de la naturaleza y adoptan el papel-

reservado a ellos en la sociedad capitalista- de especialistas útiles y no responsables cuyo conocimientos se dejan integrar sin quebranto alguno en el contexto utilitario del sistema” (Wellmer, 1979: 10).

El objetivismo aparta al sujeto del objeto de estudio; es por eso que se dice que el investigador al no quedar conectado con los procesos sociales, y al no sentirse parte de los mismos, no adquiere un compromiso con dichos procesos; esto es, hace aparecer a la realidad histórica como un producto dado, donde no cabe la posibilidad para que esta pueda ser transformada. Insisto, se investiga desde una lógica formal. En pocas palabras, el ropel objetivista no concibe, dentro de los procesos de construcción del conocimiento, a las mediaciones sociales y mucho menos la subjetividad del investigador.

En la teoría tradicional la idea y la construcción del conocimiento parten de enunciados abstractos, es decir, primero se revisa la teoría y luego se voltea a observar el mundo social, de modo que los pasos del método científico juegan un papel decisivo, pues se siguen al pie de la letra uno después de otro; por lo tanto, el proceso hacia la obtención de conocimiento es lineal y unívoco. La realidad se reduce a comprobar los preceptos teóricos que de manera a priori fueron planteados para explicar los hechos.

En suma, al solo constatar enunciados teóricos se elimina toda posibilidad para que surjan planteamientos contradictorios. Esto, como había mencionado, se convierte en un conocimiento instrumental, útil y práctico, puesto que se nos vende la idea de que la realidad es como es, y entonces, la dominación se legitima al igual que los conocimientos escolares inscritos en el curriculum. En asignaturas como Historia aparecen los hechos dados y finitos, sin que puedan ser resignificados y repensados por los sujetos desde el presente.

Con el conocimiento instrumental o el positivismo técnico tenemos que pensar la realidad que está ahí; que invade y define de manera oficial espacios y procesos como la educación o la ciencia. En pocas palabras no podemos obviar la presencia de dicho conocimiento. Pero esta realidad cuando se concibe en su relación con el sujeto, también nos invita a formarnos en un pensamiento crítico, donde existen muchas posibilidades para reconstruirnos como sujetos históricos y no neutrales.

## 2.2 Conocimiento crítico: una opción epistémica

En esta parte del trabajo se analiza la teoría crítica como una opción epistémica para la investigación de la educación, haciendo énfasis en las categorías de realidad, totalidad y mediaciones sociales, sin pasar por alto la idea que se tiene de conocimiento, la relación que existe entre sujeto y objeto y la idea de investigación que se relaciona con esta opción epistémica.

En contraste con el positivismo técnico que funciona desde una lógica formal, el conocimiento crítico lo hace desde una lógica dialéctica. Para esto:

La lógica dialéctica no puede ser formal, porque está determinada por lo real, que es concreto. [...] Es la racionalidad de la contradicción, de la oposición de fuerzas, tendencias y elementos la que constituye el movimiento de lo real y, si es comprendido, el concepto de lo real [...] La lógica dialéctica deshace las abstracciones de la lógica formal” (Marcuse, 1985: 168-169).

Si en la lógica formal no caben las ideas y las acciones contradictorias, para la lógica dialéctica estas son su esencia, puesto que así la realidad se construye desde la tensión y la contradicción. Es así, que desde la dialéctica, la realidad no es algo finiquitado ni absoluto, más bien es una fuente de conocimiento construida por los sujetos.

Para Kosik, “la realidad no se presenta originariamente al hombre en forma de objeto de intuición de análisis y comprensión teórica [...] se presenta como el campo en que se ejerce su actividad practico-sensible y sobre cuya base surge la intuición práctica inmediata” (1967: 25). Es decir, el hombre observa y explica la realidad desde su sentido común, desde sus experiencias inmediatas y desde la ideología que lo ha formado. El reto para el sujeto es abandonar estos esquemas y representaciones que lo hacen entender el mundo de dicha forma y avanzar hacia una comprensión desde una visión crítica.

En sí, el conocimiento crítico contradice la realidad dada, o sea, la pseudoconcreción, entendiendo dicho término como “el conjunto de fenómenos que llenan el ambiente cotidiano y la atmósfera común de la vida humana, que con su regularidad, inmediatez y evidencia penetra en la conciencia de los individuos [...] es un claroscuro de verdad y engaño” (Kosik, 1967: 27).



Si nos quedamos en el mundo de la pseudocroncreción jamás podremos develar la esencia de los fenómenos, de la realidad, y nos conformaremos con entenderla como un conjunto de hechos, sin poder ser conscientes de las relaciones que generan tales fenómenos.

Par acceder a esa conciencia que logre interpretar la esencia de la realidad, se requiere de trabajo por parte de los sujetos; se requiere romper con la ideología simplista que nos ha formado, lo cual será posible en la medida en que hagamos nuestro el conocimiento de tipo científico, filosófico y crítico.

Ahora bien, a diferencia del positivismo, que se mueve desde lo fáctico, la teoría crítica “siempre ha sido algo más que un simple registro y sistematización de hechos [...] Al igual que la filosofía, la teoría crítica se opone a la justicia de la realidad, al positivismo satisfecho” (Marcuse, 1979: 85). La construcción del conocimiento, entonces no se inicia con proposiciones teóricas para que después los hechos se ajusten a dichos enunciados abstractos; sino se inicia por observar a la realidad para después ir a la teoría y regresar de nuevo a la realidad, pero a una realidad repensada con la ayuda que proporciona la teoría. Por tanto, la función del conocimiento crítico es ayudarnos a explicar y comprender el porqué de esa realidad, y no solo registrar, sistematizar y describir los hechos de manera aislada.

Otro de los puntos en los cuales positivismo y pensamiento crítico no coinciden es en la relación existente entre el sujeto y el objeto. Y como dije párrafos arriba para el positivismo técnico el investigador no encaja en el proceso que se estudia, pues sujeto y objeto están separados; sin embargo, esto no sucede desde la lógica dialéctica del conocimiento crítico ya que reconoce “que ambos se encuentran mediados recíprocamente: el objeto mediante el sujeto, y, más aún y de otro modo, el sujeto mediante el objeto” (Adorno; 1975: 145). En esta relación de sujeto y objeto, uno y otro están articulados al reconocer que la realidad social es producto de la acción de dichos sujetos.

Para acceder al estudio de la realidad social desde dicha perspectiva crítica, debemos ser conscientes de que no podemos estudiar todos los hechos sociales en su conjunto; pero la delimitación de un objeto de estudio no implica que este no se relacione con otros niveles de conocimiento. La categoría de totalidad nos ayuda a entender esta situación.

Para Kosik:

Totalidad significa: realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho (clases de hechos, conjunto de hecho) (...) Los hechos son conocimiento de la realidad si son comprendidos como hechos de un todo dialéctico, esto es, si no son átomos inmutables, indivisibles e inderivables, cuya conjunción constituye la realidad, sino que son concebidos como partes estructurales del todo (1967: 55-56).

Para Zemelman, la totalidad aparece como:

Aquella propiedad que hace aparecer a la cosa como una estructura organizada, más que como un mero montón...lo dicho implica que la totalidad no es todo los hechos, sino que es una óptica epistemológica desde la que se delimitan campos de observación de la realidad, los cuales permiten reconocer la articulación en que los hechos asumen sus significación específica (1992: 50).

La totalidad nos indica que aunque nuestro objeto está delimitado, y se ve solo como un punto en medio de un todo, dicha parte no está aislada, y no la podemos interpretar de manera fragmentada y desde la lógica de una sola disciplina. Esta idea también se aparta de la lógica formal del positivismo que ve en la especialización una forma de organizar a la ciencia y por ende al trabajo social.

Adorno, por su parte, hace una contrastación entre totalidad dialéctica y positivista. Y de manera textual dice:

La diferencia entre el concepto dialéctico de totalidad y el positivista puede centrarse más agudamente en el hecho de que el primero es 'objetivo' y se abre a la comprensión de cualesquiera constataciones sociales singulares, en tanto que en las teorías positivistas no pretenden sino sintetizar en un continuo lógico exento de contradicciones todas las constataciones (1973: 24).

Para los positivistas, el concepto de totalidad es un concepto vago, ambiguo e impreciso; y su función es formal pues únicamente busca compendiar verificaciones, de antemano establecidas. Desde el pensamiento dialéctico, cuando la totalidad se abre a la comprensión de constataciones sociales singulares permite una interacción con otras disciplinas dando cabida, sobre todo, a las contradicciones propias de la realidad. Por tanto un concepto clave de la totalidad es el de relación, es decir, la articulación entre los distintos niveles desde los que podemos interpretar

un objeto de estudio. Podría incluso afirmar desde estas concepciones que he expuesto sobre totalidad, que el mundo mismo y los hechos están constituidos de relaciones; tal es el caso de la educación, de la enseñanza, de la comunicación y del diálogo.

Por otra parte, una categoría implícita en la teoría crítica es la de mediación social ya “que lo único que puede ayudar en el camino de la objetividad de la ciencia es el reconocimiento de las mediaciones sociales que en ella laten, sin que por ello pueda ser considerado como un nuevo vehículo de las relaciones e intereses sociales” (Adorno, 1973: 30). Entonces, la idea de mediación social nos señala que no hay conocimiento que se aparte o no se relacione con las actividades propias del hombre. La ciencia, por muy independiente que parezca, es mediada e impulsada por funciones, intereses y procesos de índole social.

A la teoría crítica le interesa precisamente lo social, ya que como el mismo Horkheimer (1976:57) mencionaba, esta surgió como una crítica de la sociedad. Y es en la sociedad y en las relaciones entre sujetos donde el conocimiento de orden crítico pone su atención, haciéndose presente ahí donde existen vulneraciones morales y donde el hombre pierde su libertad, su autonomía y la felicidad. Es importante entonces reconocer las mediaciones de tipo social, pues como afirmé siempre se ha privilegiado al objeto por encima de los sujetos; es decir, el conocimiento positivista no reconoce la subjetividad en el quehacer científico. En la ciencia neutral, entendida como aquella que no adquiere ningún compromiso con lo social, siempre va a aparecer el objeto separado del sujeto.

El compromiso con lo social, es precisamente lo que diferencia una investigación de la educación y una investigación sobre la educación. “La primera se mueve bajo los principios de las teorías críticas, la segunda desde la perspectiva de las teorías funcionalistas o positivistas. Estas últimas definen a la educación como una acción adaptativa ajena a cualquier posicionamiento político, mientras que las teorías críticas tienen una visión política de la educación, como una relación de poder, como un conflicto entre la dominación y la contestación” (Martínez, 2011: 51). Por tanto, la investigación “de la educación” es la que encuentra empatía con la perspectiva epistemológica de orden crítico que aquí se defiende.

En la investigación de la educación se hace un estudio de la realidad social de manera comprometida y no superficial; esto es, la realidad no se ve como un cúmulo de hechos y datos, sino que se concibe en su proceso dialéctico donde existe la tensión y la contradicción.

En la investigación de la educación el objeto de estudio no es pensado de forma fragmentada, al contrario, se reconoce la totalidad donde el fenómeno puede encontrar distintas explicaciones y además muestra que la razón de ser de toda investigación se encuentra en lo social. En pocas palabras, y como ya señalé, la investigación de la educación adquiere desde un inicio un compromiso social.

En suma, el posicionamiento epistemológico que asumo se encuentra en la lógica dialéctica del pensamiento crítico. Y como bien lo resalté, las categorías que orientan dicha investigación son: realidad, reconociendo que en ella se ubica el objeto de estudio y que ésta se configura a partir de tensiones y contradicciones; totalidad, concebida como una categoría que me ayuda a entender que aunque el objeto a investigar está delimitado éste no está aislado y que podemos apoyarnos en dos o más disciplinas, y finalmente las mediaciones sociales entendidas como la esencia y el motor que básicamente impulsa la investigación de las ciencias sociales.

### 3. De la educación existente a la educación como posibilidad

En los apartados anteriores analizaba cómo la racionalidad del mercado y la globalización determinan con qué tipo de conocimiento es conveniente formar a los sujetos, es decir, la educación y la escuela siempre han tenido objetivos específicos definidos por el contexto socio-histórico y político. Para poner un ejemplo de forma genérica, los propósitos de la educación de los años noventa a la fecha son muy distintos a la función y a la preocupación de la escuela de finales del período de la Revolución Mexicana. Mientras que en este último período, las finalidades estaban centradas en la expansión de la educación y en alfabetizar a la gran masa de la población que no sabía leer y escribir, ahora se habla de ofrecer una educación de calidad que corresponda a las demandas y exigencias del mercado y del mundo globalizado.

En este apartado dedicado a la educación, primeramente conoceremos la idea de educación en la actualidad, su función y el tipo de conocimiento que promueve, para posteriormente analizar el tipo de educación que puede ser posible.

### 3.1 De la educación existente

La educación a través de la escuela tiene una función específica: la socialización. Esto es, que los sujetos poco a poco vayan interiorizando las normas, los valores y los principios que la sociedad exige. Y si esto es así, sería lógico que la educación y la escuela —como espacios donde se construyen relaciones sociales— reproduzcan las contradicciones y desigualdades que se generan en el mundo social y cultural.

Pérez Gómez afirma que “para todos los autores y corrientes de la sociología de la educación el objetivo básico y prioritario de la socialización de los alumnos/as en la escuela es prepararlos para su incorporación futura en el mundo del trabajo” (2000: 19). No obstante, el problema de la educación radica en la forma en cómo se están pensando dichos procesos de preparación, así como qué papel juega el contexto global, pero sobre todo qué idea de educación es la que prevalece.

Para profundizar sobre esta última idea, de entrada y como ya había mencionado, nos encontramos con una educación basada en las exigencias del libre mercado. Para esto se ha implementado en los programas de estudio de nivel básico y superior una educación con un enfoque basado en competencias. De dicho enfoque se destaca que:

La formación en competencias laborales consiste fundamentalmente en adecuar los contenidos y los procesos educativos a las necesidades del trabajo. Esto implica poner énfasis en la formación práctica y procedimental, reduciendo los contenidos teóricos y filosóficos por considerarlos innecesarios o superfluos para el trabajo. De esta manera se impulsa una preparación utilitaria por encima de una formación integral. Así se privilegia el saber técnico por encima del saber teórico; la operación práctica sobre el análisis reflexivo y crítico; la inmediatez sobre la comprensión histórica (Anzaldúa, 2009: 37).

Vemos entonces que el conocimiento instrumental, útil o técnico (propio de lo que se ha denominado *sociedad del conocimiento*) es el que prevalece en la educación; y por ende en la formación de los sujetos. Por lo tanto, los valores promovidos a través de esta racionalidad técnica que define al sistema educativo son la eficacia, la eficiencia y el individualismo. Así también hay que señalar que a través de dicho conocimiento se está consolidando la ideología de la cultura afirmativa promovida desde una lógica formal, tal como se analizaba anteriormente.

Hay que tener presente que a pesar de que la función de la escuela es la socialización, nuestra época está marcada por la creciente desinstitucionalización y desocialización, lo cual pone a la educación y a la escuela frente a retos y objetivos efímeros. Gimeno Sacristán reafirma muy bien dicha condición:

La volubilidad de las ocupaciones hace que las profesiones y los empleos, al cambiar con rapidez, pierdan el valor de ser unos referentes seguros para lograr y mantener la identidad y realización de las personas, así como su integración social [...] A la educación se le plantea el reto de preparar para no se sabe muy bien qué, al desconocerse qué saberes y competencias serán rentables en el futuro de los sujetos e 'invertir' en ellos (Gimeno Sacristán 2005: 30).

Tal pareciera, entonces, que la escuela tendría que enfrentarse a una constante que define a nuestra sociedad: el cambio incesante. Siguiendo a Sacristán, no se tiene una base muy sólida de lo que significa educar, pues pareciera que dicha base depende de la determinación que el mercado y la globalización establezcan.

Ahora bien, es sabido que la formación basada en competencias es prioridad en una lógica de mercado, donde lo importante es acumular riqueza, y que el conocimiento de tipo teórico, crítico, filosófico, reflexivo e histórico pasa a segundo término. También se sabe, que lo segundo, a diferencia de lo primero, permite al hombre tener un cuidado y un conocimiento de sí, partiendo de que la reflexión es el medio para encontrarnos con nosotros mismos, a fin de construir una conciencia de quiénes somos y cómo actuamos en esa relación con los otros. En pocas palabras, solo a través de este tipo de conocimientos será que consolidemos una conciencia ética que apueste por lo humano, por el cuidado de sí y por el reconocimiento y el respeto de los otros en sus singularidades.

Formarnos en un pensamiento crítico exige pensar al sujeto en la adquisición y en el acceso a conocimientos que promuevan la reflexión. Y lo que actualmente existe en educación es una tendencia unidireccional que separa lo práctico de lo teórico o lo útil de lo reflexivo, anteponiendo lo instrumental en detrimento del conocimiento de tipo reflexivo.

Otro punto importante y cuestionable sobre la educación escolar es la homogeneidad del curriculum educativo en medio de contextos socio-culturales tan diversos, pues mientras algunos grupos pueden acceder a una formación cultural –no solo dentro de la escuela, sino fuera de ésta– otros más fijan sus intereses única y exclusivamente en cubrir necesidades básicas, dejando en un segundo plano la formación del espíritu.

Esta desigualdad social contradice la uniformidad con que la escuela educa; lo que a su vez representa desventajas para los sujetos menos favorecidos, puesto que:

La lógica de la uniformidad en el curriculum, en los ritmos, en los métodos y en las experiencias didácticas favorece a aquellos grupos que, precisamente, no necesitan la escuela para el desarrollo de las destrezas instrumentales que requiere la sociedad actual: aquellos grupos que en su ambiente familiar y social se mueven en una cultura parecida [...] Por el contrario, para aquellos grupos sociales, cuya cultura es bien distinta a la academia del aula, la lógica de la homogeneidad no puede sino consagrar la discriminación de hecho (Pérez Gómez, 2000: 29).

Siguiendo con esta idea, la lógica de la uniformidad nos vende una escuela igualitaria, sin importar la clase social a la que se pertenezca; sin embargo, las condiciones de cada uno de los alumnos son asimétricas, económica y culturalmente hablando. De esta forma, la socialización cumple una función especial a través de la educación y de la escuela, pues al interiorizar el sujeto la ideología del orden dominante, “se aceptan las características de una sociedad desigual y discriminatoria pues aparecen como el resultado natural e inevitable de las diferencias individuales en capacidades y esfuerzos” (Pérez Gómez, 2000: 21). Esto trae como consecuencia que las posibilidades para crecer y triunfar en la institución escolar sean mínimas para muchos sujetos; entonces, estas inequidades representan parte de las contradicciones que a diario se viven en la escuela, lo cual hace pensar que otra educación es posible en el sentido de que, dialécticamente hablando, las relaciones sociales gestadas en las instituciones se dan a través de la contradicción y la tensión.

### 3.2 La educación como posibilidad

Cuando hablo de una educación como posibilidad, no estoy partiendo de una concepción idealista de la misma, sino de ideas reales que hagan pensar en la posibilidad de una educación que no se reduzca únicamente a una lógica formal del conocimiento y de las relaciones sociales. Theodor Adorno, ya en los años sesenta, confirmaba la necesidad de construir una educación “para la contradicción y la resistencia” (1998: 125); es decir, una educación eminentemente crítica y emancipatoria. Y a pesar de que él no fue testigo de con cuánta más intensidad los problemas sociales, económicos y políticos crecieron a raíz del desarrollo del neoliberalismo y la globalización en los países occidentales, su perspectiva de educación sigue vigente.

Para pensar en una educación como posibilidad hay que tener presente que:

La manera en que uno se convierte –psicológicamente hablando– en un ser autónomo, es decir, emancipado, no pasa simplemente por la rebelión contra todo tipo de autoridad [...] Con ello en realidad digo que es el proceso en virtud del cual se llega a ser una persona emancipada presupone como momento genético suyo, el momento de la autoridad (Adorno, 1998: 120-121).

Dicha idea presupone que para tener esa necesidad de emancipación es fundamental haber conocido y afrontado la represión que ejerce una autoridad. Esto nos hace pensar que los sujetos no nacemos emancipados, no obstante, a través de la conciencia que nos da el conocimiento crítico, el sujeto llega a querer emanciparse.

La emancipación la alcanzamos a través del conocimiento crítico y, por qué no decirlo, a través de las mismas instituciones. En este caso, la escuela al encontrarse en una realidad dialéctica, esto es, en un ambiente contradictorio y tenso, permite “utilizar el conocimiento social e históricamente construido y condicionado, como herramienta de análisis para comprender más allá de las apariencias superficiales del *statu quo* real” (Pérez Gómez, 2000: 27). Ahora bien, la educación pensada como una posibilidad para emanciparnos no la pensamos en un mundo nuevo y con instituciones nuevas; no, más bien debemos construirla a partir de lo real concreto y de los espacios que estas nos ofrecen; o dicho de otra manera, debemos pensarla en un mundo donde la globalización y el mercado coexiste, de lo contrario pensaríamos en un ideal en el sentido puro que ello significa.



Paulo Freire en *Pedagogía de la esperanza* (1992) ya mencionaba la pertinencia de pensar una educación que partiera de las necesidades inmediatas de los educandos y de su realidad concreta. Sin embargo, dicha idea se contrapone con la uniformidad curricular en la que se forman los sujetos, así como con una escuela construida desde la lógica de la cultura afirmativa, que busca legitimarse a través de la interiorización de las normas y reglas que los sujetos asumen. Tal contradicción permite ir configurando una educación centrada en la formación de la conciencia crítica de los sujetos; una educación que recupere la identidad y la historia personal de los que ahí se forman, de modo que nombremos y concibamos a los educandos como sujetos históricos y no como capital humano, y a la escuela como una institución que los forma críticamente y no como una empresa.

En párrafos anteriores, específicamente cuando hablaba de que en la escuela se reproducen las desigualdades sociales “naturales”, nunca señalé cuál es el rol de la misma para acabar con tal problemática. Y es que para la escuela esto pareciera imposible, pues no está en sus manos revisar las determinaciones económicas y políticas donde se anidan dichos males; pero sí puede “paliar sus efectos y desenmascarar el convencimiento de su carácter inevitable, si se propone una política radical para compensar las consecuencias individuales de la desigualdad social” (Pérez Gómez, 2000: 28). La tarea de aminorar problemas como la inequidad social o la exclusión suena realmente complicado, puesto que al existir un curriculum uniforme corremos el riesgo de caer en la misma lógica reproduccióncita que este supone. Pareciera entonces que corresponde a los sujetos, llámese maestro y alumnos, ir configurando espacios para la humanización y la reflexión sobre asuntos como la diversidad y la desigualdad; así también correspondería a ellos ir construyendo una conciencia ética sobre los problemas que surgen en la realidad.

Ante tal afirmación, sería conveniente tratar de cambiar la concepción sobre el significado y el sentido de las prácticas escolares y aprovechar los márgenes de acción que el maestro tiene para ir construyendo lo que he llamado, una educación como una posibilidad para la emancipación, es decir, para la conformación de una conciencia autónoma y crítica.

Cabe mencionar que para resignificar la práctica escolar, es necesario compaginar la acción y la teoría (praxis). Y para que esta resignificación sea posible se requiere trabajo por parte del

maestro, pues acceder al conocimiento orientado hacia lo reflexivo no es algo sencillo, sobre todo si su formación inicial no estuvo encaminada a tal objetivo. Hablar de las prácticas escolares requiere un espacio mucho más amplio, sin embargo este tema se tratará con mayor profundidad en el segundo capítulo de este documento.

#### 4. Crítica y posibilidad

En este último apartado trato de hacer una recapitulación del contenido desarrollado. Recordemos que la época en que vivimos está experimentando cambios provocados por la racionalidad del libre mercado y la globalización. Esa transformación puede advertirse, por ejemplo, en el debilitamiento de instituciones como la familia y la escuela. Acompañada de esta desinstitucionalización aparece una desocialización que implica la desaparición de los roles sociales como consecuencia de la volatilidad del mundo laboral; esto implica que lo que hoy es reconocido como un “buen” trabajo, mañana quizás no lo sea, es decir, existe una ruptura entre lo que Touraine llama “el sistema y el actor”. Lo anterior nos remite a las condiciones sociales, económicas y culturales a las que se tiene que enfrentar la educación y los sujetos cuando pretenden construir y aprender conocimientos.

Asimismo, es importante tener presente cual es el espíritu que caracteriza a nuestra época, pues de esta forma resulta más fácil comprender el conocimiento instrumental que se promueve a través de la educación y la escuela. En pocas palabras, la cultura del mercado y de la globalización determina la función y el carácter del conocimiento y de la educación.

Vivimos en lo que se ha llamado la *sociedad del conocimiento*, es decir, una sociedad que a la vez de privilegiar el conocimiento enfocado en la producción, desprecia todos aquellos saberes que no se ajusten a las exigencias de la oferta y la demanda.

El conocimiento instrumental está determinado por una lógica formal, donde la realidad es vista como un cúmulo de hechos sociales. En ese sentido, la construcción del conocimiento parte de enunciados teóricos que después son verificados en el mundo real; por lo que el conocimiento aparece como mera constatación.

El posicionamiento epistemológico que el trabajo de investigación está asumiendo parte de una idea de conocimiento construida desde una lógica dialéctica, no unidireccional, es decir, a partir de la contradicción y la tensión social en que se inscribe lo real concreto; y que no parte de enunciados teóricos donde la realidad se tenga que ajustar a dichas abstracciones.

Desde este mismo posicionamiento epistemológico, se reconoce que la relación entre sujeto y objeto está mediada, a diferencia del positivismo técnico donde el sujeto investigador no aparece en el proceso y donde sólo se reconoce el objeto de estudio. Desde la perspectiva dialéctica, sujeto y objeto están en constante relación.

Las categorías epistemológicas que orientan mi investigación son: a) realidad, reconociendo que en ella se ubica el objeto de estudio y que ésta se configura a partir de tensiones y contradicciones; b) totalidad, concebida como una categoría que me ayuda a entender que aunque el objeto a investigar está delimitado este no está aislado y que podemos apoyarnos en dos o más disciplinas; c) las mediaciones sociales entendidas como la esencia y el motor que impulsa la investigación y al conocimiento de tipo crítico, pues es desde dicha perspectiva que pretendo dar cuenta del objeto de estudio.

La educación como posibilidad debe pensarse desde una perspectiva crítica dentro de las instituciones existentes, porque los docentes no pueden obviar las normas que el sistema establece ni pueden conformarse con reproducir la ideología del poder hegemónico. Esto significa jugar con el sistema: cumplo con lo que me imponen pero al mismo tiempo formo sujetos con un pensamiento crítico.

La educación como posibilidad tendería a articular tanto conocimiento práctico como conocimiento de índole reflexivo, filosófico y crítico, sin preponderar al primero por encima de estos últimos. Sin embargo, para que esto sea posible, debe hacerse una operacionalización del curriculum a través de las prácticas escolares, puesto que de manera oficial el conocimiento útil es el que con mayor fuerza se promueve en la educación y en la escuela.

## **CAPÍTULO 2. CONDICIÓN HUMANA: ÉTICA Y PRÁCTICA ESCOLAR COMO DOS DESAFIOS**

## Presentación

En este segundo capítulo me aboco al análisis de contenidos de orden teórico; mismos que orientan la interpretación del sentido ético que se despliega en las relaciones de la práctica escolar; a su vez el capítulo se integra por cuatro grandes apartados. En el primero trabajo el asunto de la condición humana para comprender qué situaciones están objetivando al hombre y cómo esta condición se expresa en las relaciones que los sujetos mantienen dentro de un grupo social. En el segundo hablaré de la ética, entendiéndola como una ciencia que está más allá de un asunto meramente normativo. Aquí también trabajaré dos subapartados más: el reconocimiento y el cuidado o cuidado de sí, asumidos como dos condiciones de la ética. Además haré un breve recorrido por la necesidad de ética en la modernidad y cómo esta ciencia tiene como parte de su quehacer imprescindible a la condición humana. En el tercero trabajaré a la práctica escolar, su significado, su sentido y la idea de ética que se maneja desde la lógica formal; posteriormente abordaré el tema de la práctica pero vista desde la categoría de praxis para saber cómo esta entiende no solo a la ética, sino también a la condición humana. Por último, en el cuarto, haré una reflexión que sintetice lo que se abordó a lo largo de todo el capítulo.

### 1. Condición humana

Cuando hablamos de la condición humana, de manera inmediata pensamos en la vida, reproducción y muerte como elementos constitutivos de esta. Pero, al igual que el hombre, también los animales, las plantas y las bacterias viven, se reproducen y mueren; entonces ¿a qué nos referimos cuando hablamos de la condición humana?, ¿qué aspectos la están determinando?, ¿cuál es la diferencia entre condición humana y naturaleza humana?, ¿cómo es la condición humana de hoy en día y qué papel juega el espíritu de la época en su determinación? y ¿por qué es importante para la ética conocer del tema en torno a la condición humana? En este apartado trataré de responder a tales preguntas.

Para hablar sobre la condición humana, en principio, resulta conveniente citar algunos autores que hayan trabajado sobre el tema.

Para Hannah Arendt, la condición humana “[...] abarca más que las condiciones bajo las que se ha dado la vida al hombre. Los hombres son seres condicionados, ya que todas las cosas con las que entran en contacto se convierten [...] en una condición de su existencia” (1998: 23).

Agnes Heller por su parte afirma:

Durante el período de auto-domesticación, la regulación instintiva fue sustituida por la regulación social. Cuando acabó esta sustitución comenzó la ‘condición humana’ o por decirlo de otra manera, la regulación social es la condición humana en su indeterminación abstracta porque define tanto el potencial como los límites de la condición humana (1995: 31).

Por último, Edgar Morin menciona “que la condición humana se autoprodujo gracias al desarrollo de la herramienta, la domesticación del fuego, el surgimiento del lenguaje de doble articulación y, finalmente, la aparición del mito y del imaginario” (2008: 33).

Quise exponer estas ideas para mostrar el carácter cultural, social e histórico de la condición humana, sin negar al ser biológico que también define a lo humano porque, desde lo cultural, somos conscientes y nos preocupamos sobre dicha condición (física-biológica).

Al respecto de esta relación entre el ser físico-biológico y el hombre psico-socio-cultural, Morin señala que las “actividades biológicas más elementales comer, beber, defecar, están ligadas estrechamente a normas, prohibiciones, valores, símbolos, mitos, ritos, es decir, a lo más específicamente cultural que existe” (2008: 33). Por lo tanto, cuando hablo de la condición humana, me estoy refiriendo a todos aquellos aspectos determinados por acciones que se tejen desde lo cultural y desde las relaciones con los otros. Por ejemplo, el aspecto físico-biológico de cada hombre es motivo de valoraciones o menosprecios desde códigos propiamente culturales y sociales. Esta afirmación se sostuvo con el hecho de que algunos alumnos apodaron como “rata calva” o “conejo en peligro de extinción” (OBSER/ 28/11/2013) a Enrique (alumno del grupo donde se llevó a cabo la investigación) por la forma de su dentadura. Lo anterior nos indica que la imagen física de los sujetos también juega un papel importante en el contenido ético que se puede leer en las relaciones escolares.

En suma, cuando se habla de condición humana no se niega nuestra condición genética o biológica, más bien se enfatiza que, a diferencia de los animales, no actuamos por instinto. La regulación social viene a marcar una diferencia precisa entre nosotros (hombres) del resto de los ser vivos, pues nos demanda vivir teniendo presente un conjunto de elementos que aseguren la convivencia. Menciona Heller que cuando nos desprendemos de esta regulación social podemos ir más allá de los límites de la condición y, quizá, en esos límites, la convivencia humana se vea afectada.

Cabe aclarar que existe una diferencia entre la condición humana y la naturaleza humana:

Para evitar el malentendido: la condición humana no es lo mismo que la naturaleza humana, y la suma total de actividades y capacidades que corresponden a la condición humana no constituye nada semejante a la naturaleza humana [...] El cambio más radical que cabe imaginar en la condición humana sería la emigración de los hombres desde la Tierra hasta otro planeta. Tal acontecimiento, ya no totalmente imposible, llevaría consigo que el hombre habría de vivir bajo condiciones hechas por el hombre, radicalmente diferentes de las que le ofrece la Tierra (Arendt, 1998:23-24)

Para Hannah Arendt entender la naturaleza humana es un asunto complicado, ya que si bien el hombre puede definir las características y cualidades de la naturaleza de otras especies vivas, le es difícil enunciar sus propias características, puesto que los seres humanos somos impredecibles, ya que no estamos acotados.

Por otra parte, desde la mirada de Hannah Arendt, podemos objetivar la condición humana desde tres actividades principales que el hombre realiza: la labor, el trabajo y la acción.

La labor se refiere a aquella actividad que corresponde “al proceso biológico del cuerpo humano, cuyo espontáneo crecimiento, metabolismo y decadencia final están ligados a las necesidades vitales producidas y alimentadas por la labor en el proceso de vida. La condición humana de la labor es la vida misma” (Arendt, 1998:21). Por consiguiente, la labor se convierte en una actividad donde el cuerpo humano tiene como objetivo satisfacer aquellas necesidades vitales: comer, vestirse y calzar, o sea, cubrir la condición humana de la vida.

La esclavitud en la antigüedad, o los más de 53 millones de pobres que existen actualmente tan solo en nuestro país, son ejemplos de cómo la labor representa una actividad donde la condición humana se reduce a sobrevivir, a subsistir en un mundo de relaciones asimétricas e injustas<sup>2</sup>.

El trabajo, como segunda actividad, corresponde “a lo no natural de la exigencia del hombre [...] El trabajo proporciona un ‘artificial’ mundo de cosas, claramente distintas de todas las circunstancias naturales [...] La condición humana del trabajo es la mundanidad” (Arendt, 1998: 21). Hay que señalar que labor y trabajo son tomadas como actividades distintas, pues en la primera el hombre está sujeto a la necesidad y las cosas que hace para vivir son tomadas como improductivas; en cambio, el trabajo tiene un valor productivo<sup>3</sup>.

Así, actividades propias de la labor como los quehaceres domésticos o el cultivo del campo (*animal laborans*) resultan improductivas, en comparación con trabajos manuales –como los que desempeñan los obreros– que están justificados por la lógica de la utilidad y no por la necesidad. No obstante, para que el hombre alcance la libertad, la autonomía y la felicidad necesita ser consciente de que ni la labor ni el trabajo productivo pueden brindarle dichas condiciones.

La autora judío-alemana centra su crítica en la instrumentalización de la condición humana a través del trabajo, pues nos muestra cómo el hombre se convierte en un simple productor de cosas (*homo faber*), que se miden por su valor en el mercado o en lo que ella llama la esfera pública. Al respecto escribe: “Sólo en este punto se inicia la famosa autoalienación de Marx, la degradación de los hombres en artículos de primera necesidad, y dicha degradación es característica de la labor en una sociedad productora que juzga a los hombres no como personas, sino como productores, según la calidad de sus productos” (Arendt, 1998:180).

---

<sup>2</sup> “Laborar significaba estar esclavizado por la necesidad, y esta servidumbre era inherente a las condiciones de la vida humana. Debido a que los hombres estaban dominados por las necesidades de la vida, solo podían ganar su libertad mediante la dominación de esos a quienes sujetaban a la necesidad por la fuerza” (Arendt, 1998: 100).

<sup>3</sup> “Dicho en otras palabras, la distinción entre la labor productiva e improductiva contiene, aunque con prejuicio, la distinción más fundamental entre trabajo y labor” (Arendt, 1998: 102).



Al respecto Fromm sostiene: “el hombre enajenado se arrodilla ante la obra de sus propias manos” (1981: 12). De esta manera, toda la materia que posee se convierte en un medio y no en un fin. La instrumentalización es el eje rector del trabajo, y por ende, de la condición humana.

Por último, la acción:

Única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, corresponde a la condición humana de la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el hombre, vivan en la tierra y habiten en el mundo [...] La pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos y por tanto nadie es igual cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá (Arendt, 1998: 21-22).

La pluralidad como condición de la acción humana nos indica que aunque todos somos humanos, también somos seres distintos, pues cada uno expresa, al decir de Arendt, un discurso que lo diferencia del otro. Y es a través de la acción y el discurso que accedemos a la libertad, en razón de que mediante ambos “los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano” (Arendt, 1998: 203). Esta identidad, mostrada a través del acto y la palabra, expresa al sujeto tal cual es en sus cualidades y defectos; y dicha expresión se hace dentro de la trama de las relaciones humanas. Por lo tanto, la acción y el discurso afectarán a aquellas personas que entren en contacto con un otro.

En suma, mientras que muchos individuos mantienen una condición humana ligada a la necesidad por mantener la vida misma, otros encuentran en el trabajo una condición humana relacionada con la utilidad o con la producción de cosas duraderas; y solo en la tercera actividad, que es la acción, el hombre trasciende lo dado para transformar su realidad en algo posible.

Pero, ¿aparece la condición humana, objetivada desde alguna de estas tres actividades que Arendt trabaja, en el sentido ético que las relaciones escolares adquieren? Para ilustrar tal situación, se planteó a Hugo que platicara sobre alguna experiencia que le hubiera causado pena dentro de la escuela, a lo cual él escribió: “Cuando Víctor Antonio me dijo que era pobre y sentí que estaba insultando a mi familia y tengo casa, X box, PSP y Tablet”(C.A.). De ahí que la

posición económica, de acuerdo al tipo de actividades que se realicen, incide en la valoración social que un sujeto recibe en su relación con los otros.

Ahora bien, es conveniente preguntarnos: ¿en qué tipo de actividad se encuentra la docencia, y por ende, cómo la actividad donde se ubique determina la condición humana de los profesores?, ¿podemos reconocer a la educación y a las prácticas escolares como actividades propias de la acción? y ¿cuál es la condición humana que se expresa en las relaciones de la práctica escolar?

Desde el análisis que Prior Olmos hace de la teoría de Ágnes Heller, la condición humana sólo la podemos objetivar u observar en la vida cotidiana, la cual es definida “como la expresión vital compartida en que se basa nuestra intersubjetiva constitución del mundo y abarca tanto actos y acontecimientos como el marco general de significados, visiones del mundo e instituciones de significación” (Prior, 1998:124). Por la tanto, aquellos comportamientos expresados por los sujetos serán un reflejo de los códigos adquiridos en lo cotidiano, pues según el autor “los rasgos constantes de la vida cotidiana pertenecen a la condición humana” (1998:24). Con esta idea bien podemos si no afirmar si suponer de manera momentánea que las relaciones que se despliegan en la cotidianeidad de la práctica escolar expresan actos, significados y palabras propios de la condición humana, y que pueden ser interpretados desde una mirada ética.

Una vez realizado este recorrido sobre el significado de la condición humana, y las actividades desde las cuales la podemos objetivar, es necesario hacernos dos preguntas: ¿qué aspectos están determinando la condición humana de hoy en día? y ¿qué papel juega el espíritu de la época en dicha determinación?

Si empezamos el análisis de la condición humana actual, Fromm señala que “a pesar de la producción y el confort crecientes, el hombre pierde cada vez más el sentido de ser él mismo: tiene la sensación de que su vida carece de sentido, aun cuando tal sensación sea en gran parte inconsciente” (Fromm, 1981:15).

Desde las tres actividades que trabaja Arendt o desde la vida cotidiana, como lo propone Heller, encontramos hombres que su condición humana está sujeta a cubrir necesidades vitales; seres humanos que trabajan no para percibir un sueldo, sino un plato de comida. Es decir, la

marginación social es parte de su condición humana<sup>4</sup>. Claro está que la marginación y las desigualdades no son exclusivas de nuestros tiempos, aunque sí es propio de nuestra época el crecimiento enorme de la brecha que separa a pobres de ricos<sup>5</sup>.

En cuanto al trabajo, observamos que los empleos mejor pagados están asociados al desarrollo de la tecnología, al manejo de símbolos y a la producción de aparatos digitales y eléctricos. La condición humana que se vive desde la lógica del mercado se ha apoderado del trabajo reducido al hacer.

Las relaciones que se tejen dentro de la educación no están dentro de esta lógica utilitarista. Los seres humanos que están presentes en la práctica escolar, es decir, maestros y alumnos, dejan de ser personas para convertirse en transmisores y capital humano (producto), respectivamente.

La actividad de la acción como es concebida por Arendt parece ocupación de unos cuantos. No obstante el mundo es una trama de relaciones, donde las contradicciones propias de la condición humana como nuestras cualidades y defectos hacen su aparición. Ser plural y aceptar la pluralidad es una condición que muchos hombres han logrado a través de la lucha constante y de movimientos sociales a favor del reconocimiento y la dignidad de sus derechos. En el salón de clases habrá que ver cómo se asume esa pluralidad para ir construyendo conocimientos concretos que nos acerquen a mirar la condición humana desde esta necesidad de aceptación.

En suma, para comprender el asunto de la condición humana es necesario entender qué idea de sujeto se tiene desde las actividades donde los hombres se desarrollan, y cómo esta idea de hombre incide en los sentidos éticos de las relaciones.

---

<sup>4</sup> “Subsisten sobre todo a costa de expedientes precarios tales como la eventualidad de un trabajo ocasional de limpieza a cambio de un plato de comida; la remesa esporádica de recursos por parientes que están empleados en la ciudad; las más penosas formas de mendicidad y prostitución” (Ribeiro, 1980: 87).

<sup>5</sup> “Durante las décadas de los años 80 y 90 del siglo pasado, el número de pobres en la región se elevó, al pasar de 160.5 millones en 1981 a 240.6 millones en 2002. El universo de personas en extrema pobreza, en ese periodo, creció de 90 millones a 114 millones”. <http://www.jornada.unam.mx/2009/08/20/>

## 2.- Ética: desafío para la condición humana

Llegamos a un punto central de este trabajo: la ética, concibiéndola, de entrada, como una ciencia eminentemente reflexiva; idea que desarrollaré a lo largo de este apartado donde también analizaré su objeto de estudio y su significado en el contexto social, y sobre todo en la trama de las relaciones humanas. Posteriormente trabajaré a la condición humana como un asunto de la ética, y a ésta última como una necesidad propia de nuestra modernidad.

### 2.1. Ética: más allá de lo normativo

Cuenta Galeano que:

Un mes y pico después de las explosiones atómicas sobre Hiroshima y Nagasaki, el diario norteamericano *The New York Times* desmintió los rumores que estaban asustando al mundo. El 12 de septiembre de 1945, este prestigioso diario publicó en primera página un artículo firmado por su redactor en temas científicos Williams Lorenz. El artículo salía al encuentro de las versiones alarmistas y aseguraba que no había ninguna radioactividad en esas dos ciudades arrasadas y que tal radioactividad no era más que una mentira de la propaganda japonesa. Gracias a esa revelación Lorenz ganó el premio Pulitzer. Tiempo después se supo que él cobraba dos sueldos uno se lo pagaba el *New York Times*, el otro el presupuesto militar de los Estados Unidos. (Los días de Galeano en <http://www.youtube.com>).

Cuando conocemos actos como este, de inmediato escuchamos la frase “¡Que falta de ética!”. Pero, ¿qué es la ética?, ¿por qué se alude a la ética cuando se juzgan actos que van en contra de la verdad y del bien común? y ¿cuál es el sentido que se le da a la ética cuando se señalan dichos actos?

Para iniciar este análisis sobre el significado y sentido de la ética, de entrada, hay que señalar que esta es una ciencia teórica, y como toda teoría, su tarea fundamental es “explicar, esclarecer o investigar una realidad dada produciendo los conceptos correspondientes” (Sánchez, 1969: 20). Entones, como teoría, la ética explica los actos morales, que son los actos prácticos, los actos propios de nuestra condición humana desde la totalidad que está determinando a dicho acto. La ética como ciencia no es un conjunto de normas que describen cómo deben ser los hombres, y a las cuales estos deben de apegarse; no, la ética va más allá de lo normativo, al

ponernos ante el complejo y sano proceso de la reflexión. Por lo tanto, la ética no se puede confundir con la moral, pues esta constituye el objeto de estudio de la primera. “El tránsito de la moral a la ética implica un cambio de nivel reflexivo, el paso de una reflexión que dirige la acción de modo inmediato a una reflexión filosófica, que sólo de forma mediata puede orientar el obrar; puede y debe hacerlo” (Cortina, 2000: 18). Colocarnos en un nivel reflexivo es traspasar la inmediatez desde la que podemos juzgar un acto. De acuerdo con ello, la pregunta ante la conducta de Lorenz no es tanto ¿que debió de haber hecho? sino ¿por qué lo hizo?, y al hacerlo, ¿a quién afectó?

Parfraseando a Sañudo (2006: 34) la reflexión es una fuerza que nos permite superar las acciones cotidianas, reestructurando la autoconciencia que tenemos de los hechos. La reflexión es el medio que nos permite tener conciencia de lo que hacemos y nos pone en el camino del “cuidado de sí”, tal como lo entiende Foucault. Pero de esto se tratará más adelante.

Al hablar de la reflexión como medio de la ética –para mantener una vigilancia constante sobre lo que hacemos– lo hacemos desde la conciencia, pues “la conciencia es el órgano de esta actitud ética; si hablamos de ética en el sentido de la gran tradición filosófica y religiosa de Oriente y Occidente, la ética no es un código, sino un asunto de conciencia” (Fromm; 1957: 15). Por lo tanto, la conciencia representa ese volver sobre uno mismo a través de un acto reflexivo que solo los hombres libres pueden realizar; es decir, para que exista conciencia debemos antes tener un conocimiento concreto y crítico de lo que sucede a nuestro alrededor. Con ello también debemos entender que la conciencia no es impuesta por una autoridad que trascienda al hombre, sino que nace del ser humano; por lo que es el sujeto autónomo el que se determina por medio de su conciencia.

Ahora bien, ¿por qué insistir en la ética como un medio de reflexión y autoconciencia que se ubica más allá de lo meramente normativo? Insistimos en ello porque la reflexión y la autoconciencia no se dan en espacios de aislamiento, más bien el sujeto las lleva a cabo teniendo como marco su relación directa con los otros. Además, porque por lo regular cuando se habla de ética se piensa únicamente en el cumplimiento de normas y reglas, que, como asevera Fromm (1969: 20), en la mayoría de los casos fueron hechas sin el consenso de los hombres integrantes de un grupo o una comunidad social.

Siguiendo con la idea de la ética podríamos afirmar desde la raíz misma del concepto, es decir, desde el *ethos*, el cual no está dado al hombre, sino que está en continua construcción y, por lo tanto, en continuo cuidado:

La palabra *ethos* se refiere a la vivienda, al abrigo permanente, ya sea de los animales (establo), o de los seres humanos (casa). El ser humano delimita una porción de la Madre Naturaleza y allí se construye una morada que le permite arraigar en la realidad, le da seguridad y lo hace sentirse bien en el mundo. Esta vivienda no es dada de antemano por la naturaleza, sino que debe ser construida por la actividad humana. En otras palabras, el *ethos* no está acabado; es algo abierto que siempre debe cuidarse y reformarse. *Ethos* se traduce entonces en ética (Boff, 2004: 22).

Puesto que el objeto de estudio de la ética son los actos humanos, “los actos conscientes y voluntarios de los individuos que afectan a otros, a determinados grupos sociales, o a la sociedad en su conjunto” (Sánchez, 1969: 23), es que enfoco el quehacer de la ética a las relaciones entre los sujetos que integran la práctica escolar, dentro de un proceso formativo como es la educación y donde se expresan actos, palabras y significados propios de la condición humana.

En sí, la ética requiere un proceso reflexivo. Pero para que esta reflexión sea posible debe existir una vigilia constante de lo que hacemos, es decir, conciencia; y la conciencia es algo que se construye paulatinamente, a través del conocimiento concreto de la realidad social.

Como ya se ha dicho, la ética no es un asunto meramente normativo; es un volver sobre uno mismo, ahí radica la importancia de la reflexión; una reflexión que se hace para mantener un cuidado de sí y por ende un cuidado sobre los otros. Al mantener tal vigilancia nos posicionamos ante una ética que no solo cuida del hombre, sino que además busca la autorrealización del mismo.

Estas dos categorías, reconocimiento y cuidado o cuidado de sí, como asuntos propios de una ética de la autorrealización, se analizarán en el siguiente apartado.

## 2.2 Reconocimiento y cuidado o cuidado de sí: condiciones de una ética de la autorrealización

Una categoría que se ha venido anunciando a lo largo del trabajo, pero de la cual poco se ha dicho, es la ética de la autorrealización humana. De manera inmediata, esta podría definirse como una ética de la felicidad, del bien común o ética de la libertad que “sirve a la protección de las condiciones previas de una vida buena” (Honneth, 2009: 309). Es decir, el fin último de la ética no es apearse a normas y reglas sin sentido, sino la formación de sujetos plenos.

La ética de la autorrealización es aquella que se preocupa por el ser, por la condición humana y por las relaciones entre sujetos. El reconocimiento y el cuidado de sí representan dos condiciones básicas en la lógica de esta ética, es decir, para que una persona pueda ser feliz y plena, moralmente hablando, necesita sentir que es reconocida y cuidada por los otros. Por lo tanto, reconocimiento y cuidado de sí representan condiciones inherentes de la ética. Podríamos incluso señalar que la ética es en sí cuidado y reconocimiento que nos ponen ante el camino de la reflexión, la autoconciencia, la autorrealización y también ante la complejidad que implican las relaciones entre sujetos.

En este apartado trabajaré estas dos categorías, iniciando por el reconocimiento en sus tres modalidades: afectividad, reciprocidad y solidaridad, para concluir con el cuidado o cuidado de sí.

La necesidad o la lucha por el reconocimiento según Axel Honneth (principal representante de dicha teoría) surge a partir de un hecho precientífico como es el menosprecio. En otras palabras, para que exista la necesidad de reconocimiento, los sujetos debieron padecer la negación y la humillación física y moral que esto significa.

Para aclarar aún más esta idea del menosprecio como hecho precientífico, desde la teoría de la lucha por el reconocimiento se afirma:

Cualquier lesión de los presupuestos normativos de la interacción habrá de plasmarse de manera directa en los sentimientos morales de los participantes: pues como la experiencia del reconocimiento social representa una condición de la que depende la evolución de la identidad del hombre en general, su ausencia, es decir, el desprecio, conlleva necesariamente la sensación de una pérdida de personalidad [...] las formas estructurales del desprecio representan un hecho precientífico en el que una crítica de

las relaciones de reconocimiento puede verificar en términos social es su propia perspectiva teórica (Honneth, 2009: 262-263).

Cabe señalar, además, “que el reconocimiento de la dignidad de personas o grupos constituye el elemento esencial de nuestro concepto de justicia” (Honneth, 2010: 12). Por lo tanto, cuando se habla de reconocimiento no va en el sentido de glorificar a una persona, sino en el de un acto de justicia para reivindicar los derechos humanos y civiles que le han sido negados.

Honneth sitúa tres formas de reconocimiento: “el afecto emocional en las relaciones sociales íntimas como el amor y la amistad, el reconocimiento jurídico como un miembro de una sociedad que es moralmente responsable de sus acciones y, finalmente, la valoración social del desempeño y las capacidades individuales” (Honneth; 2009: 267). En el primer reconocimiento, inclinado hacia la parte afectiva, se crean condiciones favorables hacia la autoconfianza, la autoestima y la simpatía entre los sujetos. En cuanto al reconocimiento jurídico se adquieren cualidades de autorrespeto elemental, y sobre todo el sujeto sabe que es reconocido en sus derechos por su comunidad o por su grupo de amigos. El último tipo de reconocimiento está muy ligado a la aprobación solidaria, al crear en los sujetos cualidades que tienden hacia la realización del yo, puesto que el ser humano es valorado por sus compañeros de interacción en sus capacidades particulares.

Estas tres formas de reconocimiento se diferencian entre sí, respecto a las instancias que lo proveen. Para el reconocimiento de tipo afectivo o amoroso la instancia que se encarga de proveerlo es la familia y las relaciones de pareja. En tanto que para el reconocimiento jurídico o de derecho la instancia encargada es la sociedad civil. Y para el tipo de reconocimiento tendiente a la autorrealización del sujeto, la instancia es el Estado, o en palabras de Hegel, la comunidad.

Estas tres formas de reconocimiento surgen a partir de lo que Honneth llama vulneraciones morales (hecho precientífico), es decir, la degradación de la condición humana, o en pocas palabras, la contraparte del reconocimiento. Del tal forma que en las relaciones de exclusión o violencia no existe esta ética que busque el bienestar de los sujetos, pues el objetivo del reconocimiento es el bienestar y la autorrealización de las personas.



Ahora bien, lo contrario al reconocimiento son las vulneraciones, los delitos o los daños morales, que aparecen desde la teoría de la lucha por el reconocimiento bajo tres formas: “El punto de partida lo constituyen [...] aquellas formas de menosprecio que están presentes en casos de humillación física, como son la tortura o la violación, que puede ser considerada la forma básica de humillación del hombre, ya que lo priva de la autonomía física en su relación consigo mismo y, con ello, destruyen una parte de su confianza básica en el mundo” (Honneth: 2010:24). El tipo de reconocimiento que subsana esta vulneración moral es el de orden afectivo.

En la segunda forma de vulneración moral, “se puede distinguir [...] la privación de derechos y la exclusión social. En este caso el hombre es humillado en la medida en que, dentro de su comunidad, no se le concede la imputabilidad moral de una persona jurídica de pleno valor” (Honneth, 2010: 26). A esta forma de menosprecio le corresponde un reconocimiento de tipo jurídico o en derechos.

Para Honneth, “el tercer tipo de menosprecio [...] consiste en la degradación del valor social de formas de autorrealización” (Honneth, 2010: 28). A este tipo de delito moral le corresponde un reconocimiento en la valoración social o solidaria.

Por tanto, el reconocimiento aparece como una condición básica para lograr identidad plena, confianza, valoración y sobre todo autorrealización en el ser humano. El sujeto social necesita ser legitimado, aceptado; en pocas palabras reconocido por la comunidad a la que pertenece, llámese familia, grupo escolar, amigos o pareja. Es así que podría decirse que todos estamos en una lucha constante por el reconocimiento.

Por otra parte y siguiendo con el orden del análisis previamente planteado, llegamos al cuidado o cuidado de sí. Para Foucault, “el cuidado de uno mismo ha sido, en el mundo grecoromano, el modo mediante el cual la libertad individual -o la libertad cívica hasta un cierto punto- ha sido pensada como ética” (Foucault, 1996: 98). El cuidado de sí *-épiméleia-* implica vigilancia, reflexión, preocupación, ocupación y además un conocimiento sobre quiénes somos.

Para profundizar aún más esta idea, dicho pensador sostiene: “*la épiméleia* [...] es una actitud en relación con uno mismo, con los otros y con el mundo [...] implica una cierta forma de vigilancia sobre lo que uno piensa y sobre lo que acontece en el pensamiento [...] designa

también un determinado modo de actuar [...] a través de la cual uno se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma o se transfigura” (Foucault, 1996: 36-37). Entre más cuidado de sí tenga el hombre, mayor conocimiento y mayor libertad tiene sobre él mismo y sobre los otros. No obstante, *la épiméleia* no se nos da porque sí, hay que buscarla, construirla, retroalimentarla y ponerla en práctica.

Asimismo, Foucault menciona que una persona entre más conocimiento y cuidado tenga sobre sí misma, mantendrá una relación con los otros alejada de la dominación y el autoritarismo; “en esta perspectiva, el cuidado de uno mismo aparece como una condición pedagógica, ética y también ontológica, para llegar a ser un buen gobernante” (Foucault, 1996: 113). Si bien el maestro no es un gobernante en el sentido puro que el término indica, sí aparece como un sujeto que ejerce cierta autoridad sobre sus alumnos. Pero para que esta autoridad no caiga en dominación, el maestro tendrá que vigilar y reflexionar en el proceso de su práctica el sentido ético de las relaciones que entabla con los educandos.

De hecho, quien cuida de sí, piensa también en el cuidado de los otros:

El cuidado de sí es ético en sí mismo: pero implica relaciones complejas con los otros en la medida en que este *ethos* de la libertad es también una manera de ocuparse de los otros [...] el cuidado de sí implica también una relación con el otro en la medida que, para ocuparse bien de sí, es preciso escuchar las lecciones de un maestro. Uno tiene necesidad de una guía, de un consejero, de un amigo, de alguien que nos diga la verdad (Foucault, 1996:102-103).

Esta idea se complementa cuando: “Socrates dice en la Apología: Yo interpelo a todo el mundo, porque todo el mundo tiene que ocuparse de sí mismo” (Foucault, 1996:113). Este sentido del cuidado de sí que se nos plantea encuentra correspondencia con lo que en la teología de la liberación, mediante Leonardo Boff, se entiende por cuidado:

El término cuidado derivaría de cogitare-cogitatus. El sentido de cogitare-cogitatus es el mismo que de cura: cogitar, pensar, poner atención, mostrar interés, manifestar una actitud de desvelo y de preocupación. El cuidado sólo surge cuando la existencia de alguien tiene importancia para mí. Paso entonces a dedicarme a él; me dispongo a participar en su destino, de sus búsquedas, de sus sufrimientos y de sus éxitos en definitiva, de su vida. Cuidado significa entonces, desvelo, solicitud, diligencia, celo, atención, delicadeza (Boff, 2002: 73).

Por lo tanto, cuidado y cuidado de sí implica mantener y procurar una preocupación por los otros; es en esta idea donde ambas categorías encuentran un punto en común. Ahora bien, ¿cómo aparece este cuidado de sí y de los otros en las relaciones de la práctica escolar? y ¿qué circunstancias condicionan el cuidado de sí y de los otros en tal práctica? Dichas preguntas trataré de responderlas en el tercer capítulo de este trabajo donde se analizará el sentido ético en las relaciones escolares.

En general, reconocimiento y cuidado de sí representan una necesidad de ética urgente para el espíritu de nuestra época; pero además son necesidades y condiciones presentes en las relaciones sociales que los sujetos mantienen, pues todos buscamos entablar relaciones con personas que nos hagan sentir amados, autorrealizados y valorados. Cuando esto no aparece, entonces habrá que analizar si dichas relaciones tienden hacia la negación o hacia la vulneración moral de los sujetos que integran un determinado grupo, como pueden ser en este caso las relaciones entre alumnos y maestros. Por tanto, para que exista una ética de la autorrealización humana, habrá que pensar en el reconocimiento y en el cuidado de sí como posibilidades para lograr la felicidad y el desarrollo moral pleno de los individuos.

### 2.3 Condición humana un asunto de la ética: necesidad de ética en la modernidad.

¿Por qué la condición humana es un asunto de la ética? y ¿por qué la modernidad necesita de ética?

En el apartado anterior, señalé que el objeto de estudio de la ética son los actos morales; entonces si el quehacer de esta es explicar e interpretar los actos humanos, resulta obvio el por qué la condición humana es un asunto de la ética.

En pocas palabras podríamos afirmar que la ética como toda ciencia social y reflexiva centra su mirada en el hombre, pero no en cualquier hombre, sino en el sujeto ético condicionado por las circunstancias sociales, económicas y políticas; es decir, por las condiciones propias del contexto donde este se desenvuelve. Para comprender al sujeto ético necesitamos, ante todo, conocer al sujeto histórico, o sea, al sujeto desde la realidad que lo está condicionando.

Puede decirse que la condición humana es el reflejo de las relaciones, las normas, los valores y los principios de la cultura, las instituciones y la sociedad en su organización. Y que todas ellas determinan, moldean e inciden en un tipo específico de hombre.

Somos parte de una modernidad que basa su organización social y económica en la ideología capitalista, hoy neoliberalismo –que direcciona en la privatización de los medios de producción, no en su socialización– donde lo valioso consiste en producir más, y no en el significado social y humano de dicha producción. En ese sentido, el ser humano es reconocido, ante todo, por las cosas útiles que produce y adquiere.

Con lo que en el capítulo anterior denominaba como espíritu de la época se pueden interpretar datos como los siguientes. Alrededor del mundo existen más mil millones de personas en extrema pobreza (80% de la población), de los cuales América Latina aporta 213 millones<sup>6</sup>. En México existen 53.3 millones de personas en condiciones de pobreza (contra 53 mil millones), que representan al 45.5% de la población. Todos estos números reflejan condiciones humanas asimétricas generadas por la desigualdad económica existente; lo cual se traduce en muchos pobres que viven con carencias en cuanto a alimentación, vivienda, servicios sociales y de salud y pocos ricos que disfrutan del 89% de las riquezas<sup>7</sup>.

Además nuestro país, según datos del periódico *La Jornada*, cuenta con índices de violencia que han provocado la muerte de 60,000 mil personas y el desplazamiento de 130 mil más de su lugar de origen, como consecuencia de la lucha del gobierno federal en contra del narcotráfico durante el sexenio 2006-2012. Asimismo existen otros problemas como la discriminación racial por el color de piel, la forma de vestir, la imagen, la edad y grupo social al que pertenecen<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Estos datos fueron tomados de las siguientes páginas electrónicas: [www.pobrezamundial.com](http://www.pobrezamundial.com) y [www.ciencia popular.com](http://www.ciencia popular.com).

<sup>7</sup> Estos datos fueron tomados de <http://www.jornada.unam.mx/2013/07/31/opinion/>

<sup>8</sup> La más reciente encuesta del Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación (Copred), difundida hace unos días, reveló que en la Ciudad de México por lo menos tres de cada 10 habitantes reconocen que han sido víctimas de discriminación en su trabajo, la calle, alguna institución pública, la escuela o el transporte público. Según los resultados del estudio elaborado por la Copred, un 32% de las personas reconoce que alguna vez fue discriminada “por su forma de vestir, edad, imagen y su color de piel”. La encuesta fue aplicada en la primera semana de julio de 2013 entre 4 mil 800 capitalinos. ([www.proceso.com.mx](http://www.proceso.com.mx). 17/08/2013)

O, en un plano específico para esta tesis, la inequidad de recursos materiales en las escuelas, pues aquellas que están en zonas rurales o en los barrios pobres de las ciudades presentan condiciones precarias en su infraestructura, en contrastaste con aquellas escuelas que atienden a sectores de clase media alta.

Leonardo Boff al encontrar en todos estos problemas una crisis de orden social, explica:

La principal causa de la crisis social es la forma en que las sociedades modernas se han organizado en cuanto al acceso, la producción y la distribución de los bienes naturales y culturales. Se trata de un mecanismo sumamente desigual, pues privilegia a las minorías que detentan el saber, la propiedad y el poder, sobre las grandes mayorías que viven del trabajo. Gracias a ello, las minorías se apropian de manera privada de los bienes producidos por el empeño de todos. Los pilares de este esquema no son los lazos de la solidaridad y ni de cooperación, sino el desempeño individual y la competitividad, permanentes productores de segregación social y de ingentes multitudes de excluidos, marginados y víctimas (Boff, 2002:11).

Ante este panorama ¿cómo esperar que la condición humana y las relaciones entre hombres no estén marcadas por el individualismo y la competitividad?, ¿cómo esperar que las relaciones entre los hombres sean simétricas cuando el modelo económico no fue pensado para tal igualdad?, ¿por qué resulta una ilusión pensar en un ser humano capaz de cuidar de él y de los otros, en un contexto que privilegia a través de su educación conocimientos útiles en detrimento de conocimientos filosóficos y reflexivos? y ¿a qué se reduce la condición humana cuando existen millones de personas que luchan por la vida misma o por sobrevivir a condiciones de miseria y de violencia?

Es fácil suponer que esta crisis social, a la que Boff llama propia de la modernidad o el espíritu de la época, tarde o temprano pudiera desencadenar en una revolución a nivel global. Sin embargo, tanto Horkheimer como Boff, son escépticos ante tal posibilidad. Respectivamente afirman:

Nuestra teoría crítica más moderna ya no defiende la revolución, porque, después de la caída del nacionalsocialismo, en los países de Occidente, la revolución se convertiría de nuevo en un terrorismo, en una nueva situación terrible. Se trata más bien de conservar aquello que es positivo, como, por ejemplo, la autonomía de la persona individual, la importancia del individuo, su psicología diferenciada, ciertos factores de la cultura, sin poner obstáculos al progreso ( Horkheimer, 1976: 59).

Las revoluciones clásicas habidas y conocidas pertenece a otro tipo de historia, caracterizada por las culturas regionales y los estados nación...Para que fuera posible una revolución global, sería necesario que existiera una ideología revolucionaria global [...] La salida que proponen muchos analistas, y que nosotros asumimos, [...] es encontrar una base nueva para el cambio necesario. Esta base debe apoyarse en algo realmente común y global, fácil de entender y verdaderamente viable. Partimos de la hipótesis de que esa base debe ser ética, una ética mínima, a partir de la cual se abran posibilidades de solución y de salvación de la Tierra, la humanidad y los desempleados estructurales (Boff, 2002:12-13).

Ahora bien, una vez expuestos ambos planteamientos en relación a lo viable que puede resultar una revolución en el sentido clásico que esto significa, habría que cuestionar qué tan ciertas resultan tales posturas, pues movimientos estudiantiles como el del 68 en México y en otros países nos recuerdan que la revolución está latente; y ni qué decir de los movimientos armados a favor del reconocimiento de la dignidad y los derechos humanos de los grupos indígenas en el sureste de nuestro país durante la mitad de los años noventa. Simplemente, como ya señalaba, los datos analizados en relación a las características propias de nuestra época, que inciden en la condición humana, serían motivos necesarios que bien pudieran desencadenar en una revolución armada. No obstante, considero que dicha idea de revolución se tiene que acompañar de dos elementos esenciales, uno, la ética tal como Boff señala; otro, el conocimiento real de lo que sucede en la sociedad. Juntos estos dos elementos, permitirían ir construyendo un proceso de concientización en los sujetos que les muestre, como ya he repetido en palabras de Horkheimer, “aquello que nos hace padecer”.

En resumidas cuentas, no se puede desechar la idea de una revolución armada, puesto que las condiciones de miseria en que viven muchísimas personas podrían ser motivo de levantamientos. Pero esta revolución tendría que ser guiada por un conocimiento real y consiente de aquello que impide la autorrealización y la autonomía del hombre.

Sin embargo, ¿representan esto dos elementos: ética y conocimiento crítico una utopía en un mundo determinado por la lógica formal del orden hegemónico, el cual mantiene todas sus expectativas en la dinámica del mercado? y ¿es utópico pensar que ética y conocimiento crítico puede constituir dos elementos esenciales de una reconstruida idea de revolución?

Adolfo Sánchez Vázquez señala que “se suele calificar de utópico cierto comportamiento teórico o determinada actividad práctica. Utopía puede traducirse por ‘lugar imaginario’ o,

como [...] Tomás Moro, por *no hay lugar*” (1975: 8-9). Para que la ética y el conocimiento crítico no queden sumidos en el sentido de la utopía pura, debemos construirlos desde el conocimiento real de las situaciones que condicionan al hombre, tal como ya se mencionó; de lo contrario caeríamos en el idealismo sin referencia al materialismo, es decir, a la realidad. Si bien los cambios que se pueden lograr a través de lo que Boff llama *pacto ético* no serán cambios inmediatos, y dichas transformaciones se verán de manera lenta. Lo cierto es que hoy solo podemos ir repensando una nueva idea de revolución, acompañada del conocimiento y de la conciencia de orden ético y crítico.

Por otra parte, ¿qué sentido tiene hablar de las características de la modernidad y de su incidencia en la condición humana, en relación al objeto de estudio? Resulta obvio suponer cómo dichas características se hacen presentes en la escuela, pues los sujetos que la integran se forman dentro y fuera de esta; por lo que su condición humana estará sujeta a la dinámica del contexto. Por lo tanto, la necesidad de ética en sus dos condicionantes, es decir, en el reconocimiento y en el cuidado de sí, no solo aparecen en el contexto extra escolar, sino dentro de espacios tan específicos como lo es la práctica escolar.

### 3. Práctica escolar, su significado y su sentido: de lo formal a la praxis

Acercarme al concepto de la condición humana me obliga a concebir la práctica escolar como un espacio de relaciones donde la primera se hace presente, y donde la ética, vista como ciencia, reflexiona e interpreta tales relaciones para dar cuenta de los sentidos que estas expresan.

Durante este apartado analizaré primeramente el significado y el sentido de la práctica escolar desde la lógica formal; es decir desde lo que la está determinando, la idea de educación que la sustenta, la condición humana que se hace presente y el papel que juega la ética desde esta postura. Posteriormente, y como un segundo y último punto de análisis, trabajaré estos mismos sentidos y significados de la práctica escolar, pero desde la categoría teórica de la praxis.

### 3.1. Práctica escolar: su lógica formal.

Cuando hablo de práctica escolar, estoy delimitando el espacio propio de la investigación. No obstante, dicha práctica no deja de ser educativa y responde a una idea de educación.

Para Carrizales, todo modelo educativo manifiesta y defiende una racionalidad; por tanto, en él hay una idea específica sobre qué es y para qué sirve la educación.

La razón del modelo está en su valores y en su lógica, son éstos los que establecen las virtudes del modelo. La razón siempre ha tenido valores que la sustenten [...] Tras la razón más consensada y apologizada están los valores, los cuales: por un lado, establecen la filosofía del modelo y, por otro, la práctica del mismo. Así pues, lo que se aspira a ser y lo que se es, está regido por la razón del modelo (Carrizales, 1986: 38).

¿Cuál es entonces la razón que está definiendo de manera formal a nuestro modelo educativo y que se expresa en la práctica escolar?

Hay que aclarar que por lógica formal estoy entendiendo lo que Marcuse plantea como aquel pensamiento unidireccional, alejado de todo proceso donde aparece la contradicción o lo dialéctico. En otras palabras, la lógica formal es aquella lógica que se da como algo ya establecido. Además es importante señalar que esta lógica formal se mueve desde el deber ser. Deber ser que no siempre se cumple, puesto que los alumnos y el maestro están inmersos en una realidad que se caracteriza por ser dialéctica.

Respondiendo a la pregunta ya planteada, primero tenemos que reconocer que nuestro modelo educativo, y por ende la práctica escolar al inscribirse en un modelo formal, es una práctica que se rige desde una ideología alienante; ideología que:

Se traduce en valores, los que a su vez funcionan como pautas que orientan al pensar y al hacer. Los valores a su vez, se expresan en normas, las cuales delimitan tanto al pensar como al hacer. Los valores (pautas del hacer y del pensar) al expresarse en normas (delimitaciones concretas del pensar y del hacer) proporcionan un marco conceptual valorativo a la experiencia (Carrizales, 1986: 23)

Los valores, las normas, los mitos, los dogmas y las creencias propias de la ideología dominante se traducen, como bien lo señala Carrizales (1986:22), no solo en desconocimiento y en una



forma generalizada de pensar, sino que todos estos elementos se transforman en relaciones sociales y por consiguiente en comportamientos. De ahí que podamos ir deduciendo el cómo esta ideología alienante, a través de sus principios y valores, incide en los sentidos éticos que las relaciones de la práctica escolar expresan<sup>9</sup>.

La práctica escolar, al estar predeterminada curricularmente y bajo un modelo educativo ya establecido, aparece desde la mirada de Carrizales como una práctica simple, como algo fácil; de modo que esto implica sustituir a lo complejo, a lo difícil, y “no preocuparse por lo oculto, es más, ni siquiera pensar que lo oculto existe; todo es evidente, la tarea del estudiante consiste en asimilar la evidencia y también en no pensar que lo oculto existe” (Carrizales, 1986: 29). Si bien es cierto que los maestros innovan, emplean todo tipo de recursos para enseñar y además hacen adecuaciones al currículum de acuerdo al contexto sociocultural en el que trabajan, habrá que preguntarse cuál es finalmente la ideología que aparece triunfadora.

Siguiendo con el análisis de la pregunta planteada acerca de la razón que define al modelo educativo, en el capítulo anterior revisaba cómo el enfoque por competencias determinaba al modelo escolar. Lo cual implicaba preponderar la formación práctica o instrumental por encima de la formación en análisis de contenidos filosóficos, reflexivos y críticos. Por ende la razón que está definiendo el modelo ideal de las prácticas escolares es una razón de tipo instrumental, tal como lo señalaba Horkheimer. Y ello implica que el maestro genere una práctica centrada en la enseñanza y en el aprendizaje de contenidos “útiles”.

Solo para argumentar esta última idea, en el año 2003, Teresa Yuren expuso en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) el informe final de una investigación realizada en el estado de Morelos, titulada: “La formación cívica y ética en secundaria: Un examen crítico. (Reporte final de investigación)”. El objetivo de la misma fue hacer un diagnóstico y

---

<sup>9</sup>“Carrizales menciona que algunas de las características de la lógica de la práctica alienante son: a) se percibe mediante una selección moral-dogmática (esto es bueno, esto es malo); b) la simplicidad –mito, dogma, utopía– sustituye a la complejidad; c) es ahistórica, es decir, se eterniza el presente (esto siempre ha existido), y; d) se tiende a pensar lo hegemónico como lo común, por ende, lo normal”( Carrizales, 1986: 23).

un examen crítico de los resultados de la puesta en marcha de la asignatura de Formación Cívica y Ética en la escuela secundaria de dicho estado de la república.

Entre los resultados más interesantes que Yuren encontró tenemos:

-La cultura de la instrucción y el adoctrinamiento predomina en el ámbito escolar. Las actividades que más realizan los estudiantes y las que consideran que les son más útiles son las de corte instructivo (como hacer tareas, exponer temas, tomar notas); en cambio, en general les parece que las actividades que no requieren de estudio no les ayudan a aprender (como elaborar reglamentos, representar obras de teatro, analizar casos, escribir su historia de vida, o discutir sobre valores en conflicto).

-La evaluación también tiene carácter instructivo, pues suele centrarse en los saberes formalizados. Por lo anterior, no resulta raro que sean los estudiantes de las escuelas con más baja eficiencia terminal (y por ello quizás menos preocupados por las calificaciones) los que más disfrutan las actividades de tipo formativo (Yuren, 2003).

Tales resultados evidencian cómo la enseñanza y el aprendizaje se ocupan en mayor grado de contenidos evaluables, como son los exámenes bimestrales que aplica cada docente o la prueba ENLACE que aplica la Secretaría de Educación Pública al cierre del ciclo escolar en Educación Básica. Por tanto, es evidente que al poner en un primer plano contenidos de corte instructivo se dejan en un segundo plano contenidos formativos que bien pueden contribuir al cuidado de sí de los sujetos que integran la práctica escolar.

Si analizamos la práctica escolar desde los planteamientos que he venido señalando, y desde la mirada de Hannah Arendt, ubicamos a esta como una actividad propia del trabajo, donde el hombre pierde su carácter de persona y adquiere valor por las cosas útiles que produce. De esta forma, los alumnos se convierten en recursos humanos (cosas). El mejor maestro, y por ende la mejor práctica escolar será aquella que produzca alumnos competentes, convirtiendo a la escuela en una empresa que tiene la tarea de producir capital humano de “excelente calidad”.

Desde esta lógica formal de la práctica escolar se privilegia y se premian aquellos actos que vayan en favor de una ética instrumental y autoritaria<sup>10</sup>, pues “el temor a la desaprobación y la necesidad de aprobación parecen ser, en verdad, los más poderosos y casi exclusivos motivos del juicio ético” (Fromm, 1969: 23). Y bajo la mirada ética, un maestro o un alumno serán considerados buenos o malos en determinación de lo que la autoridad juzgue. Lo “bueno” y lo “malo” se asocia con la utilidad, del tal forma que en las relaciones maestro-alumnos, es considerado un buen alumno aquel que satisface las expectativas del profesor y, de igual forma, los alumnos pueden determinar quién para ellos es un buen o un mal maestro.

Esto último contribuye a afianzar lo que en Pérez Gómez leíamos como la socialización: la interiorización de normas y valores propios de lo que Carrizales llama la ideología dominante, “de tal manera, (que) el niño aprende a ser niño de acuerdo con el modelo hegemónico de niño; lo mismo sucede con el docente, el cual también asume el modelo hegemónico dominante” (1986:23). Alumnos y maestro se ven como sujetos ahistóricos. Y en la relación de ambos bien puede privar un objetivismo o bien un subjetivismo<sup>11</sup>.

### 3.2 Praxis y condición humana

Quisiera iniciar este apartado dedicado a la práctica escolar desde la categoría de praxis con la siguiente idea:

El diputado imbécil de la caricatura de Doré, que se gloria: ‘señores, yo soy ante todo práctico’, revela ser un pobre diablo incapaz de ver más allá de los problemas que lo acosan y que sin embargo se cree importante; su gesto denuncia al espíritu de la praxis, como tal, de falta de espíritu. La teoría representa lo no estrecho. A pesar de su propia esclavitud ella es, en un mundo no libre paladín de la libertad” (Adorno, 1993: 163).

El mismo Horkheimer señalaba que “quizás haya épocas en las que sea posible arreglárselas sin teoría: en la nuestra, esa carencia empequeñece al hombre y lo deja inerme frente a la violencia.” (1998: 286). Obviamente Horkheimer cuando se refiere a la teoría está pensando en una teoría

---

<sup>10</sup>La ética autoritaria niega formalmente la capacidad del hombre para saber lo que es bueno o malo, quien da la norma es siempre una autoridad que trasciende al individuo. En Fromm, E. (1969). Ética y psicoanálisis. México. FCE. p. 22

<sup>11</sup> El subjetivismo es una tendencia a pensar lo social haciendo énfasis en lo determinante de la subjetividad, son: la voluntad, el interés, la capacidad, el tezón, lo que explica el comportamiento; generalmente el subjetivismo elimina a lo social de la subjetividad, dándole a ésta independencia y determinancia sobre lo social. El objetivismo niega la subjetividad o cuando la reconoce es para restarle presencia” (Carrizales, C. 1986: 11).

crítica, pues solo esta es capaz de transformar la realidad. La praxis no se puede concebir alejada de la teoría: una y otra se complementan y se vigilan. La praxis nos aparta del sentido común, porque poseemos un conocimiento científico del mundo y sus fenómenos; de modo que desde esta mirada teórica no sólo interpretamos sino actuamos en la vida.

El concepto de praxis, desde la mirada marxista, está íntimamente relacionado con la transformación. Si concebimos la práctica escolar desde la categoría de la praxis, tendríamos que repensar el significado y el sentido de la práctica y de la ética; por lo tanto la condición humana no estaría única y exclusivamente ligada a la idea de la utilidad, propia de la práctica escolar en su orden lógico-formal.

Menciona Sañudo que la práctica, desde lo educativo:

No se opone a la teoría sino que se identifica con ‘praxis’, entendida como una acción reflexiva que puede transformar la ‘teoría’ que la rige en donde la teoría está tan sometida al cambio como la práctica misma, cada una modifica y revisa continuamente a la otra. La práctica –en el sentido de la praxis- se constituye de acciones interpretadas que para ser consideradas educativas, necesariamente deben ser acciones transformadoras, ya que la praxis del hombre no es una actividad práctica opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad” (Sañudo, 2006: 25)

La praxis es la compaginación entre la teoría y la práctica. No obstante, para llegar a esa transformación lo primero que se requiere es tener un conocimiento exhaustivo y certero de la realidad.

La praxis es un concepto olvidado y poco conocido en la escolaridad puesto que:

La práctica entendida como demostración de la teoría está aislada de la producción teórica y por lo mismo, es incapaz de transformar, es una práctica conservadora: En cambio la práctica como comprensión crítica de la realidad es básicamente transformadora; de ahí que la práctica docente sea la unidad del pensar y el hacer orientados hacia la producción de un saber transformado y transformador” (Carrizales, 1986:47)

Teoría y práctica no se ven como algo aislado, como comúnmente se piensa, sino que ambas se combinan para dar lugar a la praxis. Pensar en la práctica escolar desde la praxis, es pensar en una educación para la formación de ciudadanos libres, críticos y autónomos.

Pero ¿qué implica pensar a la práctica escolar y a la educación como praxis? Sañudo (2006: 33) menciona que entender la educación desde el proceso de transformación implica, primeramente, comprometer al docente a ser el dueño de su propio proceso, para de esta forma convertir las acciones en reflexivas y conscientes, por encima de la inercia cotidiana, y así ir constituyendo el proceso de construcción de una praxis. El maestro se convierte en un recreador de la realidad porque la comprende y la explica.

Pensar la práctica escolar desde la praxis es también ir construyendo un ambiente de relaciones solidarias, de relaciones de reconocimiento recíproco, es decir, relaciones donde no se niegue al otro.

En este sentido de las relaciones entre sujetos, Duart afirma que:

La educación, el proceso educativo -de maduración- de la persona, es una acción eminentemente axiológica [...] no podemos olvidar que éste es un proceso que tiene lugar *en compañía*. La educación es un camino que andamos en compañía de otras personas. Si entendemos la educación como proceso madurativo, como praxis, debemos concluir que educación y valores están relacionados en tanto que cualquier acto educativo es un acto de valoración, una praxis ética (Duart, 1999: 23).

Cuando entendemos a la práctica escolar como praxis, de manera explícita aseveramos que la educación es un acto ético que se da en “compañía”, esto es, en relación con otros. Y desde esta praxis ética la condición humana no se idealiza, porque es un mundo de contradicciones.

Desde la praxis la condición humana no se cosifica, más bien advierte y crítica tal cosificación para trazar caminos que nos permitan reconocernos en nuestra dignidad como humanos.

La praxis ética muestra y da cuenta, no solo de la realidad que se vive en la enseñanza o en el aprendizaje, sino que muestra y da nombre a la gama de relaciones que se despliegan en el salón de clases.

Praxis y ética comparten algo en común: la reflexión, como medio para repensar lo que se hace y la forma en cómo se hace.

### 3.3 Práctica escolar: ¿relaciones intersubjetivas o interacción?

Para entender el significado del término relaciones, la obra *El Principito* ilustra tal significado:

Entonces apareció el zorro:

—¡Buenos días! —dijo el zorro.  
—¡Buenos días! —respondió cortésmente el principito que se volvió pero no vio nada.  
—Estoy aquí, bajo el manzano —dijo la voz.  
—¿Quién eres tú? —preguntó el principito—. ¡Qué bonito eres!  
—Soy un zorro —dijo el zorro.  
—Ven a jugar conmigo —le propuso el principito—, ¡estoy tan triste!  
—No puedo jugar contigo —dijo el zorro—, no estoy domesticado.  
—¡Ah, perdón! —dijo el principito.  
Pero después de una breve reflexión, añadió:  
—¿Qué significa "domesticar"?  
—Tú no eres de aquí —dijo el zorro— ¿qué buscas?  
—Busco a los hombres —le respondió el principito—. ¿Qué significa "domesticar"?  
—Los hombres —dijo el zorro— tienen escopetas y cazan. ¡Es muy molesto! Pero también crían gallinas. Es lo único que les interesa. ¿Tú buscas gallinas?  
—No —dijo el principito—. Busco amigos. ¿Qué significa "domesticar"? —volvió a preguntar el principito.  
—Es una cosa ya olvidada —dijo el zorro—, significa "crear vínculos... "  
—¿Crear vínculos?  
—Efectivamente, verás —dijo el zorro—. Tú no eres para mí todavía más que un muchachito igual a otros cien mil muchachitos y no te necesito para nada. Tampoco tú tienes necesidad de mí y no soy para ti más que un zorro entre otros cien mil zorros semejantes. Pero si tú me domesticas, entonces tendremos necesidad el uno del otro. Tú serás para mí único en el mundo, yo seré para ti único en el mundo [...] El zorro se calló y miró un buen rato al principito:  
—Por favor... domesticame —le dijo.  
—Bien quisiera —le respondió el principito pero no tengo mucho tiempo. He de buscar amigos y conocer muchas cosas.  
—Sólo se conocen bien las cosas que se domestican —dijo el zorro—. Los hombres ya no tienen tiempo de conocer nada. Lo compran todo hecho en las tiendas. Y como no hay tiendas donde vendan amigos, los hombres no tienen ya amigos. ¡Si quieres un amigo, domesticame!  
(Saint-Exupéry, 2003:22-23).

“*Domesticarnos*” y “*Crear vínculos*”, estas frases bien podrían ser la primera definición que nos acerque al significado y al sentido de las relaciones intersubjetivas que pueden marcar la diferencia entre esta y la idea de interacción.

Desde una ética centrada en el hombre ¿qué es lo que aparece en la práctica escolar, relaciones intersubjetivas o interacciones? o ¿tal vez aparecen estos dos elementos como sinónimos? Y, si es así, ¿cuál es el sentido y el significado de las relaciones intersubjetivas o interacciones?

Para entender la diferencia, o bien la similitud que existe entre interacción e intersubjetividad, es necesario comprender ambos conceptos. Desde Bazdresch “la interacción está en el terreno de las vivencias personales y subjetivas. Es además una experiencia común, al menos entre dos personas. Dicha experiencia surge del contacto de las personas, no puede establecerse *a priori* [...] Cuando dos personas interactúan, cada una de ellas está interpretando constantemente sus propios actos y los de la otra” (Bazdresch, 2000: 26-27). Por otra parte, la intersubjetividad significa ponerse en el lugar del otro:

Los lugares que cada quien ocupa y los modos de ver personales son intercambiables si suponemos que todo tenemos las mismas razones para observar lo mismo, es decir, si hay un interés empírico idéntico a pesar de las diferencias biográficas [...] Dicho sintéticamente, podemos construir una reciprocidad de perspectivas para conseguir esa interpretación común [...] Del tal modo, nuestro pensar no será privado sino influido por la mirada del otro, por el intento de ver desde el lugar del otro. Estamos así intercambiando, si vale la expresión, subjetividades (Bazdresch, 2000: 31)

Algo que puede advertirse: para que haya intersubjetividad tiene que haber interacción. Es decir, las dos tienen elementos en común pues son pensadas desde procesos sociales, además de que existe un proceso de interpretación entre lo que dice uno y otro sujeto. Quizá la diferencia estribe en que en la interacción solo se queda en un proceso interpretativo de lo que el otro dice, y la intersubjetividad implica cierto reconocimiento de quien es el otro sujeto para que de esa forma pueda también reconocerse a mí mismo.

Ahora bien, cuando el zorro explica al Principito que únicamente se conocen bien las cosas que se domestican, esta domesticación nos está hablando de una relación intersubjetiva que implica reconocer al otro, pero también implica cuidado. Esta idea de cuidado la expresa el Zorro cuando afirma: “Eres responsable para siempre de lo que has domesticado” (Saint-Exupéry, 2003:24). Entonces, lo anterior nos lleva a recordar los cuidados que el Principito tenía hacia su rosa, los cuales presume a las otras flores:

—Son muy bellas, pero están vacías y nadie daría la vida por ustedes. Cualquiera que las vea podrá creer indudablemente que mi rosa es igual que cualquiera de ustedes. Pero ella se sabe más importante que todas, porque yo la he regado, porque ha sido a ella a la que abrigué con el fanal, porque yo le maté los gusanos (salvo dos o tres que se hicieron mariposas ) y es a ella a la que yo he oído quejarse, alabarse y algunas veces hasta callarse. Porque es mi rosa, en fin (Saint-Exupéry, 2003:24).

Si analizamos detenidamente este fragmento, no solo identificamos cuidado, sino también reconocimiento, elementos propios de una ética y una práctica escolar centrada en las relaciones intersubjetivas; es decir, en relaciones humanas, donde la condición de esta humanidad está presente.

Maturana al respecto de las relaciones ubica dos tipos: relaciones de orden social y no social, para diferenciarlas afirma que “las relaciones humanas que no se fundan en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, no son relaciones sociales” (2008:76). Por lo tanto, parafraseando al mismo Maturana (2008:24), solo son relaciones de tipo social aquellas que se fundan en el reconocimiento del otro como un legítimo otro; tal como Honneth también lo señala. No obstante, en esta perspectiva de una ética y una práctica que se lee desde lo dialéctico, el mismo Maturana explica que “los seres humanos no somos todo el tiempo sociales; lo somos sólo en la dinámica de las relaciones de aceptación mutua. Sin acciones de aceptación mutua no somos sociales” (2008:77). Empero, no aclara cuál es su idea de sociedad, pero sí reconoce que la cultura incide en lo social y, por consiguiente, en estas relaciones de aceptación o negación del otro.

En suma, tanto en la práctica escolar como en la ética, lo que existen son relaciones intersubjetivas e interacciones. El sentido ético del reconocimiento y del cuidado o cuidado de sí de estas relaciones intersubjetivas o interacciones es precisamente lo que constituye mi objeto de estudio. Y la lectura que haga de estas expresiones éticas se hará con base en las categorías epistemológicas y teóricas que ya he mencionado. Asimismo, los objetivos en la interpretación de la realidad y de los sentidos éticos que se manifiestan a través de las relaciones de la práctica escolar, no se desarrollarán desde una mirada idealista del hombre (el deber ser), sino desde una mirada dialéctica (es así) que dé cuenta de la condición humana de los sujetos en sus contradicciones.



#### 4. Ética: en la condición humana y en la práctica escolar

Este último apartado tiene como objetivo hacer una breve recapitulación sobre el contenido tratado a lo largo de dicho capítulo.

Inicialmente, podría afirmar que las ideas citadas sobre la condición humana nos llevan a entender a esta como aquello que nos diferencia de los otros seres vivos, que al igual que nosotros, forman parte de la naturaleza. La condición humana tal como se vino desarrollando aparece como una idea que está determinada por circunstancias culturales, sociales, incluso económicas. No obstante, cuando hacemos referencia a la condición humana no se está negando nuestra condición biológica, simplemente se hace alusión a cómo esta juega un papel determinante para que los sujetos sean aceptados o rechazados.

Según Hanna Arendt, la condición humana puede objetivarse a través de tres actividades: labor, trabajo y acción, y cada una de ellas le imprime un adjetivo a la condición humana: subsistencia o sobrevivencia, productividad o utilidad o bien sabiduría y reflexibilidad respectivamente.

Por su parte, Heller afirma que la condición humana aparece con la sustitución de la regulación instintiva a la regulación social, y que dicha condición se expresa en nuestra relación con los otros.

La condición humana, sin duda alguna, se hace presente en la práctica escolar, la cual puede ser entendida de manera unidireccional como un proceso escindido entre maestros y alumnos donde cada uno asume un rol: el maestro solo se dedica a transmitir conocimientos curricularmente establecidos y el alumno a aprenderlos.

Por otra parte, aparece la idea de práctica escolar vista desde la categoría de la praxis, que es la reflexión sobre la acción misma. Desde esta lógica, las relaciones educador-educando, tal como lo menciona Freire, se dan en un espacio donde uno y otro no se niegan.

La ética se concibe como una ciencia que se asume más allá de lo meramente normativo; una ciencia que nos da la posibilidad para volver sobre nosotros mismos, o sea, para reflexionar y vigilar quiénes somos y qué hemos hecho; una ética que se hace presente en la modernidad como una necesidad urgente de reconocimiento y de cuidado de sí, la cual nos haga repensar a

dónde vamos y qué queremos. Pero sobre todo, la ética aparece como un medio que nos permite elevar la mirada hacia una lectura sobre el sentido o el contenido ético que se está expresando en las relaciones maestro-alumno y alumno-alumno.

Para elevar la mirada, se necesita de dos condiciones éticas: reconocimiento y cuidado o cuidado de sí; mismas que nos colocan ante una nueva idea de lo que significan las relaciones escolares y el sentido ético que estas adquieren.

En suma, asumimos el papel fundamental de la ética para hacer una lectura y una interpretación de los sentidos que ésta adquiere en las relaciones que se tejen en la práctica escolar, teniendo presente que la condición humana juega un papel determinante en tales sentidos.

## **CAPITULO 3. PROCEDIMIENTO Y CONTEXTO**

## Presentación

El presente capítulo se divide en seis apartados. En el primero se analizarán cuestiones referidas al tipo de investigación realizada; así como a las técnicas instrumentales empleadas para la recolección de la información. En el segundo y tercer apartado se abordará el escenario escolar y el procedimiento para la obtención de la información empírica. En el cuarto, se trabajan aspectos relativos a aquellas costumbres propias de la práctica escolar, documentadas durante el procedimiento del trabajo empírico. En el quinto cuestiones curriculares. En el sexto y último, mediante reflexiones se insiste en la importancia de los contextos espaciales y curriculares, así como el procedimiento a seguir durante el trabajo empírico.

### 1. Investigación teórico-empírica

Menciona Adorno que “se ha podido comprobar que de las investigaciones que no están guiadas por ideas tampoco se saca nada. En verdad los resultados de una investigación jamás pueden ir más allá de la inversión intelectual que se ha hecho en ella” (Adorno, 1975: 96). De este argumento destaco que el posicionamiento teórico y epistemológico incide directamente en la metodología, pues orientan la investigación, y sobretodo ayudan a explicar el objeto de estudio. De acuerdo a lo anterior, el tipo de investigación asumido es de orden teórico-empírico. La teoría tiene un papel fundamental en el desarrollo de la investigación de la educación, pues al delimitar un horizonte teórico, este “orienta sobre cómo habrá de llevarse a cabo el estudio [...] y amplía el horizonte del (mismo) y guía al investigador para que éste se centre en su problema evitando desviaciones del planteamiento original” (Sampieri, 1991: 22). Para Buenfil Burgos “la investigación educativa es producción de conocimientos (por tanto) la dimensión teórica es constitutiva de la producción de conocimientos” (2002: 32).

Ahora bien, lo empírico hace referencia a la realidad, a aquellas prácticas cotidianas que los sujetos realizan. Por tanto, para comprender la realidad de las prácticas escolares, desde el sentido ético de reconocimiento, del cuidado y del cuidado de sí, fue necesario hacer uso de la teoría.

Por otra parte, las técnicas e instrumentos para la recolección de la información empírica tuvieron como propósito dar respuesta a las preguntas y a los objetivos de la investigación.

Las técnicas empleadas fueron la observación, el cuestionario y la entrevista no estandarizada.

La observación es definida como un “proceso de atención que requiere voluntad e inteligencia orientado a un objetivo terminal y organizador y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información” (De Ketele citado por Pérez, 1998: 23).

Cabe señalar que constantemente interactué con la docente titular y su alumnado. De hecho en la lectura del presente capítulo se leerá mi participación al interrogar a los sujetos conformantes de la práctica escolar.

Otra técnica utilizada fue el cuestionario, que “consiste en un conjunto de preguntas” (Sampieri, 2010:217). El cuestionario lo empleé como estrategia para reconocer quién de los integrantes del grupo podía formar parte de los informantes claves.

La última técnica de la que eché mano fue entrevista no estandarizada, a fin de ampliar la información registrada durante las observaciones. Esta consiste en “una guía en la que se anticipan las cuestiones generales y la información específica que el investigador quiere reunir. Su enfoque, sin embargo, es informal, y ni el orden de las preguntas ni su contexto están prefijados” (Goetz, LeCompte, 1984: 134). La entrevista fue aplicada a la docente titular del grupo y a dos alumnos que consideré como informantes claves.

Los instrumentos empleados fueron los siguientes:

Para documentar las observaciones hechas, el tipo de registro que empleé según Wittrock es de índole narrativo, ya que “este se preocupa por obtener los procesos en desarrollo y de identificar principios genéricos y pautas de conducta dentro de los acontecimientos específicos. El objetivo es no sólo comprender lo que está ocurriendo, sino también identificar factores que inciden en la aparición de las conductas” (Wittrock, 1989: 329).

Para los registros de observación utilicé un cuaderno de notas, el cual se define como “una especie de diario que traduce lo que sentimos como individuos, [...] (éste) reunirá los datos,

fuentes de información, referencias, expresiones, opiniones, hechos, croquis y cualquier tipo de información sobre el evento objeto de estudio” (Pérez, 1998:47).

Para registrar las entrevistas, empleé la cámara de video, considerada como un “medio que permite registrar la imagen y el sonido en un soporte magnético. Es un recurso tecnológico que transcribe un mensaje estructurado con un determinado número de símbolos” (Pérez, 1998:). Una vez que las entrevistas fueron grabadas éstas fueron transcritas para su posterior análisis.

La información recuperada, tanto en los cuadernos de notas como en las entrevistas, la presento dentro del trabajo de investigación a partir de una serie de codificaciones, por ejemplo: (OBSER/26/09/2013), lo cual significa que OBSER se refiere a la observación de tipo escrita que se realizó en el cuaderno de notas, 26 significa el día en que se tomó nota del tal observación, 09 representa el mes y 2013 el año de dicho registro.

En cuanto a las entrevistas, la codificación es la siguiente: ENTREM o ENTREA, lo primero significa entrevista a la maestra titular del grupo y lo segundo la entrevista a alumnos. En este caso los informantes clave ya mencionados. Para los cuestionarios aplicados a los alumnos se empleó la abreviación C.A. (Cuestionario a alumno).

Otros símbolos utilizados en las cadenas de texto y en las entrevistas son los siguientes: Ao (alumno), Aa (Alumna), Mtra (Maestra) para los registros hechos durante la observación, D.T. (Docente titular) cuando se hace referencia a la entrevista y E (Entrevistadora).

Lo expuesto representa, a grandes rasgos, los aspectos o criterios empleados en la construcción y en el desarrollo metodológico del trabajo de investigación.

## 2. El escenario: la escuela y el aula

La descripción del escenario o el espacio donde se llevó a cabo la investigación, lo dividí en dos momentos. En el primero hablaré del ambiente institucional o escolar; en el segundo, de aquellos aspectos propios o muy particulares del grupo donde se realizó el trabajo de campo.

## 2.1. La escuela

La investigación titulada “Sentidos de la ética en las relaciones de la práctica escolar”, se realizó en el Quinto Grado, Grupo “C” de la Escuela Primaria “Francisco Villa”, perteneciente al municipio de Metepec.

La escuela se ubica en un medio urbano; cuenta con una planta de 18 maestros frente a grupo (tres docentes para cada grado de primero a sexto), una directora, una subdirectora, una secretaria escolar, dos promotores de Educación Física, una promotora de Educación Artística, una promotora de Educación para la Salud, una promotora para atender niños con Necesidades Educativas Especiales –mejor conocida como Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)–, dos maestras para atender la clase de Inglés (una de ellas contratada por la escuela y una más que la Secretaría de Educación del Estado puso a disposición de la institución), una bibliotecaria y dos conserjes. También cuenta con aulas para cada uno de los grados y grupos, y un salón de juntas donde se reunían –cuando era necesario– directivos y docentes, una biblioteca escolar a la cual los grupos asistían una hora a la semana; además posee un salón donde se atendían a niños con necesidades educativas especiales, baños para hombres y mujeres, un patio cívico en donde todos los lunes se llevan a cabo la tradicionales honores a la bandera, y una cancha deportiva.

Cada semana durante el recreo y por medio de la dirección escolar, se asignaba a los docentes un área específica de la escuela para vigilarla; cabe decir que los maestros iban rotándose de modo que no siempre cuidaran el mismo espacio.

## 2.2 A propósito del grupo escolar

Dentro del salón de clases también se encuentra un escenario con características particulares, que inciden en la dinámica organizacional de la institución.

Ahora bien, comencé a observar primero, cuarto y sexto grado durante el último cuatrimestre del ciclo escolar 2012-2013; mas opté por cuarto grado (posteriormente quinto), puesto que los

alumnos de sexto egresarían en dicho ciclo, y con los de primero consideré inconveniente la edad.

El grupo de quinto grado se integraba por 35 alumnos, de los cuales 17 eran mujeres y 18 hombres. La docente titular contaba con casi cinco años de servicio, y cubría un interinato.

En el grupo que observé se formaban varios subgrupos o “grupitos”, que nombré de la siguiente manera:

En primer lugar, dentro de los hombres encontramos al grupito de los líderes cuyo dominio, popularidad y actitud agresiva era evidente sobre el resto de sus compañeros del mismo sexo. En segundo lugar, aparecía el subgrupo de la esquina<sup>12</sup> los cuales mantenían cierta apatía hacia el trabajo escolar y al igual, además de ser ofensivos. En tercero, encontramos al grupito de los desapercibidos, quienes daban la impresión de ser ajenos salón de clases por su actitud callada y pasiva. El cuarto subgrupo fue el de los excluidos, a los que difícilmente aceptaban en algún equipo de trabajo (asimismo la maestra tenía bajas expectativas de ellos). Un quinto “grupito”, el de los neutrales, interactuaba sin mayor problema con los subgrupos ya mencionados. El de los aplicados, el sexto grupito, principalmente se enfocaba al trabajo académico y mantenía una actitud respetuosa con el resto de sus compañeros.

En cuanto a las mujeres encontramos un primer subgrupo, el de las populares: aquellas niñas que solían hablar sobre chicos, reuniones, salidas o viajes con sus respectivas familias. Un segundo grupito, el de las chicas con un “perfil bajo” quienes son las más solidarias. Al tercer grupo, las “excluidas”, el resto del alumnado no les tomaba en cuenta para las actividades escolares.

En lo académico, algunos de los integrantes de los diferentes subgrupos, a excepción de los excluidos, tenían un nivel de aprovechamiento destacado o aceptable; no obstante, para denominar los subgrupos, se consideró la forma en cómo se relacionaban unos con otros.

---

<sup>12</sup> Peter McLaren maneja un estado de interacción llamado el de la esquina “en el que rara vez las acciones (de los alumnos) siguen un esquema predecible. Cuando se encuentran dominados por él, los estudiantes se adueñan de su tiempo, como colectividad” (McLaren, 2007: 103).



A grandes rasgos, las anteriores son las características generales y particulares tanto de la escuela como del grupo donde se realizó el trabajo de investigación. Pero agregó, que la institución educativa al igual que el grupo estableció ciertas normas que docentes y alumnos debían cumplir.

### 3. Procedimiento: fases de la investigación

El apartado de procedimiento lo he dividido en tres fases. En la primera hablaré de los acercamientos iniciales a la escuela primaria, la cual fue elegida “según la conveniencia del investigador” (Goetz, Le Compte, 1984:87). En la segunda, expondré las actividades realizadas para la obtención de la información; en la tercera fase muestro el proceso de análisis de la información empírica.

#### 3.1 Los primeros acercamientos

Una vez planteado el marco teórico, los objetivos, los supuestos y las preguntas de investigación comencé el trabajo de campo.

Como mencioné en el apartado anterior, al inicio de la investigación inicié observando los grupos de primero, cuarto (posteriormente quinto grado) y sexto grado, pero por razones ya expuestas descarté a primero y cuarto grados.

Desde un inicio empleé el cuaderno de notas, para registrar los sucesos o comportamientos que me parecían relacionados con mi objeto de estudio; sin embargo los registros se hicieron más densos, pues la investigación exigía un trabajo riguroso y sistemático.

Ahora bien, ¿qué información obtuve de estos primeros acercamientos? Durante las primeras observaciones en los diferentes grupos, sobretodo en primero y cuarto grado, fueron perceptivas las relaciones de exclusión y de rechazo, principalmente en mujeres. Así también en el grado de primero los niños solían ser más más solidarios que las niñas. Por su parte, los niños de cuarto grado eran propensos a ofenderse verbal y físicamente, a diferencia de algunas niñas del mismo

grupo, que si bien solían excluir a sus semejantes, no mantenían relaciones agresivas entre sí. Posteriormente fui notando que también en los niños se daban relaciones de exclusión.

El sexto grado contaba con un maestro al que padres de familia y varios alumnos reconocían por su buena labor docente. Es decir, en esa relación maestro-alumno se daba un reconocimiento unidireccional, pues los alumnos reconocían a su maestro como un buen enseñante, aunque no a este todos los alumnos eran reconocía por ser los mejores estudiantes. Para entender lo anterior, leamos lo siguiente:

[La docente en formación reparte algunas cartas escritas por los alumnos. Las cartas están dirigidas al maestro titular. Una de ella dice:]

“Es usted un buen maestro, espero que nunca se olvide de mis compañeros, ni de mí, aunque no cumplo con las tareas” (OBSER/10/04/2013)

En este mismo grupo era notoria una relación de cordialidad entre alumnos, a pesar de que cada uno tenía una valoración social diferente, dependiendo de su desenvolvimiento en los contenidos curriculares.

Las maestras de primero y cuarto grados tenían características particulares respectivamente. La de primero permanecía sentada en su escritorio mientras sus alumnos trabajaban con el docente en formación.. Asimismo las quejas de ella por el mal comportamiento de sus alumnos eran constantes. Y al cuestionársele sobre si le gustaría seguir impartiendo clases en el mismo grupo para el siguiente ciclo escolar, contesto con un rotundo no.

Por su parte, la maestra de cuarto regularmente formaba equipos de trabajo, a los que asignaba tareas. Y al igual que su colega de primero permanecía sentada detrás de su escritorio, desde donde aclaraba dudas. Sus repentinas salidas del aula eran constantes, y, argumentando problemas familiares, se ausentó de la escuela en dos<sup>13</sup> ocasiones. Los alumnos se quejaban de que ella “siempre estaba con el celular”, “que entraba tarde al salón”, “que se la pasaba platicando con la maestra de Inglés” y “que faltaba mucho a la escuela”. A su vez, la docente manifestaba su inconformidad por la falta de trabajo de varios de sus alumnos; del ausentismo y las bajas calificaciones de un estudiante; del bajo nivel académico del grupo y de su relación

---

<sup>13</sup> Los primeros acercamientos abarcan de mediados del mes de marzo de 2013 a la primera semana del mes de julio del mismo año. Los días en que se observaba era únicamente los días miércoles, posteriormente aumentaron los días de observación.

con los padres de familia. También manifestó su negativa para continuar trabajando con su actual grupo en el ciclo escolar siguiente.

A grandes rasgos, los anteriores fueron los hallazgos observados durante los primeros acercamientos a la escuela primaria donde se realizó el trabajo de campo.

### 3.2 Actividades realizadas para la obtención de la información

Después de que elegí (a finales de agosto de 2013) el grupo a investigar, inicié formalmente con las actividades para la obtención de la información empírica.

En total se observaron y registraron de manera escrita (utilizando un cuaderno de notas) 46 jornadas escolares; lo que representó un total de 230 horas. El trabajo de campo se realizaba martes y miércoles o bien miércoles y jueves semanalmente. Esto para hacer variables los días del trabajo empírico. Las jornadas de observación comenzaban a las 8 y concluían a las 13 horas.

Los martes, la jornada escolar iniciaba o bien con la lectura del texto correspondiente al libro de Español o bien con la resolución de algún problema matemático, al que maestro y alumnos nombraban “el reto”. Durante la mañana también se trabajaba en la clase de Educación Física, impartida por un maestro promotor; posteriormente, antes del recreo, se tenía la clase de Inglés y concluyendo este, la maestra verificaba trabajos pendientes de los alumnos; finalmente tocaba el turno a la clase de Formación Cívica y Ética, la cual sobrepasaba los minutos después de la hora de salida escolar.

Los miércoles la jornada escolar daba inicio con Español o con la aplicación del llamado “reto matemático”, para continuar con la asignatura de Ciencias Naturales. Después del recreo, la mitad del grupo ingresaba a la biblioteca para realizar alguna actividad que la encargada de la misma había preparado; mientras tanto, al resto del grupo se les impartía la asignatura de matemáticas, para posteriormente también entrar a la biblioteca. Al igual que los otros días, la jornada escolar concluía con la asignación de tarea.

Los días jueves la clase iniciaba con cálculo mental y un ejercicio de ortografía; se continuaban con Matemáticas y antes de salir al recreo con Español. Al entrar del recreo se trabajaba con Geografía, y con esta clase pasaba lo mismo que con la de Formación Cívica y Ética de los martes, esto es, se sobrepasaba el horario oficial de salida. Esto fue a grandes rasgos la organización del trabajo curricular.

En los recreos, los alumnos jugaban o platicaban en grupitos. Y, de manera esporádica, algunos de ellos convivían con compañeros de otros subgrupos. Asimismo, un alumno y una alumna pasaban el recreo con compañeros de grupos ajenos al suyo respectivamente.

Durante la observación podía moverme de un lado a otro del salón. En numerosas ocasiones me senté cerca de algún “grupito” para saber qué se decían entre ellos, de qué cosas hablaban y cómo aparecía el sentido ético del reconocimiento y del cuidado en dichas relaciones. Cabe señalar que no solo interactuaba con los alumnos, también tuve interesantes pláticas con la docente titular.

La mayoría de las experiencias, acontecimientos y comportamientos eran anotados en el cuaderno de notas (con la fecha de observación, el número de alumnos que habían asistido y la cadena de diálogos) justo en el momento en que sucedían. Y una vez que los registros de observación daban la información necesaria, se pensó en la planeación y realización de la entrevista a la maestra titular y a los alumnos.

La entrevista se semiestructuró de acuerdo a las categorías establecidas en el marco teórico. Pero cabe señalar que esta no se apejó fielmente a tal estructura, y que para la realización de la misma se acordó con la docente titular el lugar y la hora en que se llevaría a cabo.

Durante el desarrollo de la entrevista con duración de una hora aparecieron temas y situaciones no previstas, las cuales fue necesario profundizar. También cuestioné sobre observado y registrados, de los cuales no podía crearme un juicio *a priori* y prejuiciarlos, sin antes conocer la versión de la maestra.

Para realizar la entrevista a los alumnos, fue conveniente aplicar previamente un cuestionario con el objetivo de reconocer a los posibles informantes claves; por lo tanto, únicamente le fue realizada a cuatro estudiantes; no obstante, solo uno proporcionó información relevante al tema.

Dichas entrevistas se realizaron fuera del salón de clases y con la total autorización de la maestra responsable del grupo.

Una vez que la información quedó registrada era necesario organizarla, codificarla, sistematizarla y analizarla. Cabe señalar que este proceso de sistematización fue haciéndose a la par de los registros. Sin embargo, este tema se tratará en el siguiente momento.

Por otra parte, es importante señalar que asistí a tres eventos fuera de la rutina que envuelve el trabajo escolar. Cuando aún los alumnos estaban en cuarto grado pude presenciar el festival del 21 de marzo, con motivo del natalicio de Benito Juárez; asistí a la convivencia navideña que el grupo organizó junto con su maestra y también estuve presente en un evento organizado por la presidencia municipal, donde los alumnos, en compañía de los padres y tutores recibieron equipo técnico para sus escuelas.

### 3.3. Análisis de la información

Para el análisis de la información empírica se tomaron como referentes las categorías teóricas, constituyéndose en los grandes ejes de análisis; no obstante reconozco que aparecieron situaciones que escaparon a la misma teoría. Para la categoría de cuidado, por ejemplo, el gran eje organizador de la información lo conformó los hallazgos empíricos.

Para la codificación de la información empírica se utilizaron colores que correspondían con las categorías empleadas. Y una vez que la información se codificó, fue separada y organizada siguiendo esta línea de las categorías. Cabe señalar que hubo información agrupada en otros grandes temas, tales como las actividades propias de la práctica escolar o aquellos aspectos relacionados con la clase de Formación Cívica y Ética.

Uno de los aspectos más difíciles del trabajo analítico de los datos fue la triangulación, pues encontrar interpretaciones entre las categorías teóricas, las categorías de los informantes y las categorías del intérprete resultó una tarea complicada. Además el trabajo no consistió en ajustar la teoría a la realidad, ya que esta última escapa a la primera.

#### 4. A propósito de la práctica escolar: entre la norma y las relaciones objetivistas

En el presente subapartado se analizarán algunas experiencias que me permitieron concebir una idea general del ambiente que se vivió en la práctica escolar analizada. Estos testimonios empíricos hicieron posible entender cómo la práctica se construye no solo a partir de la transmisión de contenidos, sino también de la puesta en marcha de normas y reglas que se establecen de acuerdo a la dinámica de enseñanza y aprendizaje del maestro y de los alumnos respectivamente.

La práctica escolar está determinada por un marco institucional que es la escuela, un espacio donde podemos entender aquellos actos particulares de la práctica escolar. Para entender lo anteriormente dicho es conveniente reconocer lo siguiente:

La escuela históricamente ha intentado expresar un proyecto de la modernidad [...] También se ha propuesto crear un orden en el comportamiento individual y en el colectivo. Este orden ha tendido a manifestarse, con mucho, en muestras disciplinantes (formaciones, disposiciones de los salones, uniformes, ritos de autoridad) y toda una tradición de pautas de control del cuerpo, de vigilancia y del dominio de la conducta (Valera, 2001: 26).

Si revisáramos las prácticas escolares durante un periodo considerable de la investigación, seguramente los señalamientos de la cita anterior, describirían de manera general y puntual la realidad en las prácticas escolares.

En ocasiones, las muestras disciplinares rayan en lo absurdo. Para ilustrar esto leamos el testimonio siguiente:

[Los alumnos están copiando un ejercicio del pintarrón y un grupito comienza a platicar]  
Yaneth: Cuando estaba en el toro mecánico, me subí con mi primo que está bien gordo, y nos caímos, él encima de mí y quedé así (señala la posición en la que quedó).  
Ángelo: ¡No manches!  
Ricardo: ¡Dijo la palabra prohibida! [dirigiéndose a la maestra].  
Mtra: Sí, y todavía levantas los hombros, ve a la dirección por tres citatorios!  
Ángelo: [Se queda en su banca sentado en silencio]  
Mtra: Ve por los tres citatorios.  
Ángelo: [Se levanta y va a la dirección por los citatorios].  
[Llega con ellos y se sienta en su banca] (OBSER/29/10/2013).

Pero si el ejemplo anterior no parece convincente, analicemos los siguientes:

[La maestra dicta el tema “el derecho a decidir”]

Mtra: Para vivir en libertad...

Genaro: Aja.

Mtra: No me diga aja. (OBSER/14/01/2014).

Durante el dictado:

Mtra: El símil o comparación consiste en confrontar.

Genaro: Aja.

Mtra: Ya dije que no digan aja. Objetos y realidades...

Genaro: Aja.

Aa: Qué no digas aja.

Mtra: Poco usuales... mediante un nexo.

Genaro: Aja.

Aa: Que no digas “aja” (OBSER/15/01/2014).

De tales experiencias pueden discernirse algunas cuestiones, entre ellas, que existe una tendencia a corregir palabras que no se escuchan “apropiadas” dentro de la escuela, es decir, a “hablar con propiedad” (OBSER/04/09/2013); y quizá esto se dé por tradición, por formación o por inercia.

Otra cuestión interesante es que mientras la docente se preocupaba por mantener un control un tanto excesivo (el caso del niño que repite ¡aja!), la cultura de la calle y de los medios de comunicación comenzaba a hacer estragos en las expectativas de los alumnos. Para entender esto es conveniente exponer el siguiente testimonio:

Investigadora: ¿Y siguen pensando en casarse con un narco?

Marisol: Yo, no.

Yaneth: Yo, sí, me daría mucho dinero.

Araceli: Pero te meterían a la cárcel.

Yaneth: No.

Karen: Tus hijos vivirán bien.

Investigadora: ¿Y crees que puedan vivir bien con un papá que es narco?

Yaneth: Sí.

Karen: Que llegue y les diga “niños ahí hay muchos regalos”.

Ante experiencias como estas, es perceptible, el posible desfase entre los propósitos de la escuela centrados en el deber ser y el contexto que rodea a esta, marcado por la descomposición del tejido social, tal y como lo señalaba en el primer capítulo de este trabajo.

Al respecto, es importante señalar que “estas tareas cumplidas por la escuela distan mucho de considerar en relación de los sujetos-alumnos, su idiosincrasia, su ideología, su biografía, su libertad y su incuestionable individualidad, como bases de sus prácticas pedagógicas” (Valera, 2001: 26). En pocas palabras, las prácticas escolares suelen centrar la atención en los contenidos curriculares y cómo estos son aprendidos por los alumnos; con esta afirmación estoy señalando de qué manera aparecen las relaciones objetivistas entre el maestro y sus alumnos; esto es, relaciones donde cada uno asume el rol que institucionalmente le corresponde, pues el maestro enseña e implanta una serie de normas que el alumno aprende y acata. Por tanto, mi afirmación de que el mundo de la subjetividad y de las relaciones éticas es un espacio que se mueve en el claroscuro de la práctica misma.

Como constaté, la práctica escolar se configura -entre otras muchas cosas- en un conjunto de ritos y rutinas, como:

- Llamar la atención a los alumnos que comen dentro del salón (OBSER/ 19/09/2013).
- Poner cero en la escala a los alumnos que no trajeron la tarea (OBSER/01/10/2013).
- Pedir a un alumno que anote a aquellos que se paran cuando la docente sale del salón de clases (OBSER/01/10/2013).
- Sacar del salón a los estudiantes que tienen un mal comportamiento. (OBSER/01/10/2013).
- Mandar citatorios cuando los alumnos cometen alguna falta (01/10/2013).
- Amenazar con mandar citatorios cuando los alumnos traen una gorra puesta (OBSER/02/10/2013).
- Dejar sin participación en la clase de Educación Física a los alumnos que no trajeron material (OBSER/26/09/2013).
- Amenazar con dejar sin recreo a aquellos alumnos que no terminan en tiempo y forma el trabajo asignado (OBSER/18/09/2013).
- Sellar la tarea y el trabajo del día (OBSER/11/09/2013).



- Cambiar de lugar a quienes platican demasiado con los compañeros de a lado (OBSER/11/09/2013).
- Contar hasta treinta para que saquen algún libro o guarden algún material (OBSER/11/09/2013).
- Llamar la atención a los alumnos que entran tarde al salón después del recreo (OBSER/29/09/2013).

Se hace necesario mencionar que estas normas y ritos aparecen y se construyen en un escenario institucional que, como se dijo en un principio, está determinado por la dinámica cómo se desarrolla la práctica escolar; es decir, muchas de la normas aparecen y se manejan en función de un óptimo cumplimiento de los objetivos planteados por la maestra.

Ahora bien, ante un escenario de las prácticas escolares como el recién leído, hacia dónde mirar. Entonces, es la ética un medio para elevar la mirada más allá de estas prácticas rutinarias, determinadas por frases hechas y quizá por normas sinsentido (al menos algunas de ellas). Y por lo tanto, es necesario “hacer una lectura que vaya mucho más allá de los encomiables propósitos y finalidades de la práctica educativa escolar manifestadas en el denominado curriculum explícito” (Valera, 2001: 26). Si esto es así, habrá que centrar la mirada en aspectos de la práctica escolar no tomados muy en cuenta, como –es en este caso– el sentido que la ética adquiere en las relaciones escolares.

En suma, el ambiente que la práctica escolar generó, a través del establecimiento de normas y reglas, giró en torno a los intereses en objetivos curriculares ya planteados. Y dentro de la relación maestro alumno fueron más evidentes las relaciones objetivistas, esto es, relaciones que mediadas en función de normas, roles y aprendizajes. No obstante, dentro de este claroscuro entre el objetivismo y la subjetividad, la ética es una posibilidad para hacer visible lo invisible.

#### 4.1 El contexto curricular: la ética en los planes y programas de estudio 2011

En este pequeño apartado conoceremos cómo se configura la idea de ética en los Planes y Programas de Estudio para el nivel básico, en específico en Educación Primaria. Una vez

revisado esto, analizaré brevemente la tensión entre lo que oficialmente se establece y lo que comúnmente sucede cuando en el aula los sujetos interactúan.

La ética en los planes y programas de estudio aparece expresada explícitamente en el campo de formación “Desarrollo personal y para la convivencia<sup>14</sup>”. Este campo atraviesa los tres niveles que integran la Educación Básica: Preescolar, Primaria y Secundaria. Curricularmente el campo formativo abarca las asignaturas de Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística.

Ahora bien, el Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica establece lo siguiente:

La finalidad de este campo de formación es que los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. También implica manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, de ésta, construir identidad y conciencia social (SEP, 2011: 53).

Siguiendo con la finalidad del campo formativo, en específico, cuando se habla de manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para el desarrollo de la identidad personal, encontramos que en educación preescolar se inicia con la construcción de dicha identidad, la habilidad para establecer relaciones interpersonales y la autorregulación de los límites de la conducta de los estudiantes.

En educación primaria y secundaria, dentro de la asignatura de Formación Cívica y Ética, se continúa con el proceso de construcción de la identidad personal, asumiendo además posturas y compromisos éticos, y teniendo como marco de referencia los derechos humanos y la cultura política democrática.

Para quinto grado en particular, la Formación Cívica y Ética como asignatura, señala que “la orientación ética del programa tiene como referencia los principios del artículo tercero

---

<sup>14</sup>De acuerdo al Plan de Estudios 2011 “los campos de formación para la Educación Básica, organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí” (SEP, 2011: 43). Los otros campos de formación son: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y exploración y comprensión del mundo natural y social

constitucional” (SEP, 2011: 167). Por lo tanto, los valores que se promueve están dentro del marco constitucional. Entre ellos podemos encontrar la laicidad. No obstante, también aparecen valores como la democracia, el respeto a la diversidad, la solidaridad, la responsabilidad, la justicia, la equidad y la libertad.

Por su parte, con asignaturas como Educación Física y Educación Artística se pretende propiciar el desarrollo de relaciones a través del diálogo y de la puesta en marcha de actividades lúdicas y de expresión.

Ahora bien, el Plan y Programa de Estudio en Educación Básica 2011 maneja lo que se ha denominado como “*competencias para la vida*”. Entre las que se encuentra la *competencia para la convivencia*. De manera textual se afirma que, “su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística” (SEP, 2011: 38). Esta competencia se liga directamente y con mayor énfasis a las relaciones que se despliegan al interior del aula y con el campo formativo “*Desarrollo personal y para la convivencia*”.

Dentro de la asignatura de Formación Cívica y Ética en quinto grado de educación primaria aparecen ocho “*competencias cívicas y éticas*” [...] *el conocimiento y cuidado de sí, la autorregulación y ejercicio responsable de la libertad y el respeto, la valoración de la diversidad, el manejo y la resolución de conflictos, la participación social y política, el sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad, el apego a la legalidad y el sentido de justicia y la comprensión y el aprecio por la democracia.* (SEP, 2011)

Lo interesante de esta revisión radica en reconocer las tensiones existentes entre lo que idealmente se expresa en los planes y programas de estudio y lo que realmente sucede en la cotidianidad de la práctica escolar. Por citar un ejemplo, se dice oficialmente que la asignatura de Formación Cívica y Ética busca que los estudiantes “adquieran elementos de una cultura política democrática, por medio de la participación activa en asuntos de interés colectivo, para la construcción de formas de vida incluyentes, equitativas, interculturales y solidarias que enriquezcan su sentido de pertenencia a su comunidad, a su país y a la humanidad” (SEP, 2011:

166). Sin embargo, a pesar de que se habla de “*formas de vida incluyentes*”, su contraparte, es decir, la exclusión está tan presente en la vida de las aulas que, incluso, los mismos sujetos que la integran son capaces de percibirla y sobretodo nombrarla. Esto se tratará a profundidad en el apartado dedicado a las vulneraciones morales.

Puedo entonces sostener -tal como afirmé en el primer capítulo- que la escuela, al ser una institución cultural reproduce las desigualdades y los problemas que en la sociedad se generan. Asimismo en la escuela existe un abismo entre lo que curricularmente se desea y lo que cotidianamente sucede en las aulas de clases; por lo que es conveniente señalar que el curriculum se hace pensando en un tipo ideal de estudiante y de maestro, es decir, se piensa en lo que estos deberían ser y no en lo que realmente son.

En conclusión, revisar el contexto oficial o curricular de la ética permite ir reconociendo las tensiones que se generan entre ese contexto y las prácticas cotidianas del proceso educativo dentro de las aulas de clases, pues solo una lectura consiente y crítica de la realidad permitirá evidenciar y nombrar lo que concretamente sucede.

#### 4.2 La clase de Formación Cívica y Ética

Como se dijo en el apartado anterior, la ética en Educación Básica aparece expresada a través del eje transversal *desarrollo personal y para la convivencia*, el cual está integrado por las asignaturas de Educación Física, Educación Artística y Formación Cívica y Ética.

Es en la asignatura de Formación Cívica y Ética donde se trabaja de forma más explícita el tema de la ética y donde se concentra el presente análisis. Ahora bien, en la primera parte analizaré la forma en cómo se viene trabajando la asignatura de Formación Cívica y Ética, de acuerdo a los datos empíricos recuperados y a las investigaciones hechas en función del impacto que esta ha tenido en los procesos educativos escolares.

En la segunda parte trabajaré la posible relación que existe entre la forma en cómo se enseña la ética y el impacto de la misma en el sentido que adquieren las relaciones escolares. Para cerrar este apartado, haré algunas reflexiones en torno a lo tratado a lo largo del texto.

La asignatura de Formación Cívica y Ética tiene un enfoque formativo para su enseñanza; con ello se busca que el alumno actúe armónicamente dentro de un ambiente de convivencia. No obstante, habría que analizar e incluso interrogarnos si tal cometido se cumple a través de la enseñanza de la asignatura.

Para dar respuesta a lo planteado quisiera traer a colación lo que previamente se planteó en el capítulo dos de este trabajo. En este señalé que los contenidos relacionados con la Formación Cívica y Ética están encaminados al aprendizaje memorístico de conceptos relacionados con la asignatura, es decir, contenidos que son fáciles de evaluar en un examen bimestral. Para sustentar tal afirmación retomo (tal como quedo esbozado en el capítulo anterior) el reporte final de investigación de Teresa Yuren, en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, titulado “La formación cívica y ética en secundaria: Un examen crítico. (Reporte final de investigación)”. En este, la investigadora muestra cómo los alumnos se preocupan por estudiar temas que saben aparecerán en su examen, y se despreocupan por contenidos para la reflexión, pues los consideran no muy importantes.

Y es que si nos dedicáramos a observar de manera constante la forma cómo se enseña la asignatura de Formación Cívica y Ética, coincidiríamos con los hallazgos de Yuren, en los cuales predomina “la cultura de la instrucción y el adoctrinamiento (donde) las actividades que más realizan los estudiantes y las que consideran que les son más útiles son las de corte instructivo (como hacer tareas, exponer temas, tomar notas)” (2003: 6), y donde “la evaluación también tiene carácter instructivo, pues suele centrarse en los saberes formalizados”(2003: 6). Para evidenciar esta situación quisiera compartir lo siguiente:

Mtra: Bien, chicos tarea de Formación.

Alumnos: Tarea?

Mtra: Sí. Primer pregunta.

1.- ¿Qué es justicia?

2.- ¿Tipos de justicia?

3.- ¿Quién fue Benito Juárez?

4.- ¿Nombre de los tres órganos con poderes?

5.- ¿Nombre de los integrantes del poder judicial de la federación?

6.- ¿Nombre del decreto del 22 de octubre de 1814 de José María Morelos y Pavón?

7.- ¿Año en que se instaló el primer tribunal de México?

8.- ¿Quién elige a los presidentes de la Suprema Corte?

- 9.- ¿Qué es la jurisprudencia?
- 10.- ¿Cómo debe ser la instrucción primaria?
- 11.- ¿Qué es el derecho de autor? (OBSER/ 03/12/2013).

Si observamos, las preguntas se centran en contenidos únicos que representan datos específicos y definiciones un tanto exactas sobre cada uno de los temas, con lo que se cumple lo afirmado por Yuren.

Por otra parte, mientras la docente pregunta ¿quién fue Benito Juárez? o por el nombre de los tres órganos con poderes, el espíritu de la época se hace presente en expresiones como “me quiero casar con un narcotraficante”. Y si esto es así –al menos en la práctica observada– ¿no habrá que apostar por una enseñanza que muestre lo que en palabras de Horkheimer hemos dado en llamar como “aquello que nos hace padecer”?, es decir, es conveniente pensar en una formación y en una enseñanza que promueva un conocimiento crítico de la realidad.

Ahora bien, si analizamos la secuencia de una clase donde el tema es “Plan familiar de protección civil”, observamos lo siguiente:

Mtra: Sale, libro de formación, chicos. Página 18.

Yuridia: ¡Yo quiero leer!

Elisa: ¡Yooo!

Camilo: ¿Maestra, vamos a subrayar?

Mtra: No, [contesta a Camilo y voltea a ver a Ricardo] espero a Ricardo.

Ricardo: [Se acomoda para seguir la lectura].

Mtra: Empieza Yuridia.

Yuridia: Todos necesitamos...

Mtra: Síguete, Alejandra.

Alejandra: Para eso es conveniente...

[Una vez que terminan de leer en el libro...]

Mtra: Van hacer el siguiente mapa conceptual [ella dibuja el esquema en el pintarrón], ustedes lo van a completar.

[Los alumnos completan el mapa buscando la información pertinente en el texto que acaban de leer en su libro de Formación Cívica y Ética. Una vez terminado el mapa, la maestra sella el trabajo como signo de que ya ha sido revisado.]

Un contenido con el cual se podría explotar al máximo el tema del cuidado hacia uno mismo y hacia los otros –como es en este caso la familia–, queda reducido a lectura mecanicista del libro de texto y al apunte sin sentido de las ideas abordadas.

Con lo ya expuesto, no afirmo que los contenidos reflexivos no sean tratados dentro del salón de clases; más bien lo que discuto es qué tan importantes y relevantes son para maestro y alumnos. O si como bien señala Yuren, tienden a predominar actividades de índole instructivas.

Un indicio de la prioridad otorgada a actividades instructivas sobre aquellas “[...] actividades que no requieren de estudio [...] (como elaborar reglamentos, representar obras de teatro, analizar casos, escribir su historia de vida, o discutir sobre valores en conflicto)” (Yuren, 2003), queda expresado en la escala de valoración que utilizó la maestra para evaluar la asignatura. La escala es la siguiente:

<b>Aspecto:</b>	<b>Valor:</b>
Contenido dominado	20%
Apunte	15%
Libro	15%
Tarea o material	10%
Disciplina	20%
Proyecto o investigación	10%
Examen semanal	10% (OBSER/03/12/18)

Notamos que el valor asignado a las actividades instructivas como tomar apuntes, contestar el libro, traer la tarea o el material y contestar correctamente el examen semanal, suman el 70% del valor total, según los aspectos contemplados. En el aspecto de la disciplina se tomó en cuenta el sentido ético con qué el alumno se relacionaba, es decir, el respeto, el cuidado o la solidaridad; sin embargo, no porque estos valores se contemplaran, las relaciones entre alumnos solían cambiar o ser mejores. A propósito de esta última afirmación, quiero entrar a la segunda parte del análisis, en la cual indago la posible relación que existe entre la forma en cómo se enseña la ética en la escuela y cómo pudiera incidir en el sentido ético que las relaciones pueden adquirir.

Para hacer el análisis entre la enseñanza de la ética y su impacto en las relaciones escolares comparto el siguiente testimonio:

[Durante la mañana. Enrique se acerca Ricardo y le dice “escroto sin pelos”].

[Ricardo: Se acerca a Enrique y le pega].

Investigadora: ¿Por qué hace rato le dijiste “escroto sin pelos” a Ricardo?

Enrique: Es que él me decía “rata calva”, entonces yo trataba de no faltarle al respeto hasta que me encabroné y le dije “escroto sin pelos”.

[A la salida. Se da una pelea entre Ricardo y Enrique en el cual la maestra se da cuenta].

Mtra: ¡Qué paso!

Enrique: Yo estaba en mi lugar y Ricardo llegó y me dijo “rata calva”.

Ricardo: ¡Yo no fui fue Vicente!

Enrique: Claro que no, hasta Mirna oyó.

Ricardo: Yo no le dije rata clava, le dije conejo.

Enrique: Dijo que los conejos estaban en peligro de extinción.

Mtra: No le puedes decir ni rata calva, ni conejo. ¿O te gustaría que a ti te pusieran un apodo.

Enrique: Como vimos en la clase de Formación Cívica y Ética, si queremos respeto tenemos que darlo. A él le gusta decir pero cuando ya le dicen, ahí si ya no.

Mtra: Mira Ricardo, llega el momento en que si tú faltas al respeto los vas a hartar y te van a contestar mal.

Ricardo: [Permanece callado y con la mirada baja].

Mtra: Quiero una exposición de respeto para el lunes (OBSER/28/11/2013).

Como mencioné párrafos arriba, expuse tal experiencia para analizar la posible relación que existe entre cómo se enseña la ética y el impacto que tiene en la formación de los alumnos; del tal forma que nos permita ver cómo inciden los contenidos de la asignatura en el sentido ético expresado en las relaciones escolares.

Observamos que a pesar de que las prácticas escolares suelen dar mayor prioridad a contenidos conceptuales, memorísticos o actividades en el orden de lo meramente instructivo, existen alumnos que interiorizan, y sobretodo tienen presente aquellos contenidos o discursos que van más encaminados hacia el cuidado de sí, o hacia aquellos temas que Teresa Yuren (2003) ubica dentro de la *épiméleia*.

Ahora bien, es interesante preguntarse ¿quiénes son los alumnos que tienen presente este tipo de contenidos abordados durante la clase de Formación Cívica y Ética? , ¿Qué papel juegan dentro del salón de clases?, ¿Cómo son reconocidos estos alumnos por el resto de sus compañeros?, ¿Son los “inteligentes”, los “excluidos”, “los serios”, “los latosos” o “los que intentan pasar desapercibidos”? ,¿Por qué Enrique tiene muy presente el respeto en su relación con los demás y por qué Ricardo no trajo a colación este tema visto en la clase de Formación Cívica y Ética?



Considero, que si bien la forma en cómo se enseña la Formación Cívica y Ética no genera una mejor convivencia (como se pretende a nivel curricular) entre los alumnos, también es cierto que algunos de ellos conocen muy bien el significado del respeto, pues este incide en la forma en como éticamente se relacionan con los demás.

En suma, a pesar de que la clase de Formación Cívica y Ética suele priorizar los contenidos evaluables, esta incide significativamente sobre algunos alumnos, al hacerlos conscientes de la idea de respeto cuando interactúan con los demás.

#### 5. Entre el procedimiento y el contexto

El procedimiento no se agota en describir qué fue lo que se hizo para obtener la información empírica. Detrás de las observaciones, de la toma de notas, de la realización de entrevistas y cuestionarios, de la categorización y análisis de la información se encuentran un cúmulo de experiencias que nos dan la posibilidad de formarnos en el campo de la investigación.

El procedimiento metodológico se nos presenta como un medio para hacer una lectura de la vida escolar, centrándonos en aspectos que desde una mirada de sentido común pasan desapercibidos. Por lo tanto, cabe hacer hincapié que detrás del trabajo metodológico está una serie de categorías epistemológicas y teóricas que permitieron leer la cotidianidad de las relaciones escolares desde una mirada que supera la inmediatez.

Es importante reconocer las rutinas de la práctica escolar permitió hacer ciertas disertaciones sobre como aparece la ética en los claroscuros de la práctica escolar. Y a su vez, notamos que la ética predominante en la práctica escolar tiende hacia una ética normativa, centrada en la relación de los alumnos con las actividades previamente planeadas por la docente frente a grupo.

El análisis del contexto curricular permitió ver las contradicciones existentes entre lo que formalmente se establece en los planes y programas de estudio en torno a la ética y lo comúnmente aparecido en las relaciones escolares. Además posibilitó hacer algunas

disertaciones sobre cómo se da la clase de Formación Cívica y Ética y su impacto en las relaciones entre pares.

En resumen, procedimiento y contexto nos dan un preámbulo de lo que a continuación se analizará en torno al sentido ético en las relaciones escolares

## **CAPÍTULO 4. SENTIDOS DE LA ÉTICA EN LAS RELACIONES DE LA PRÁCTICA ESCOLAR**

## Presentación

Dubet y Martuccelli mencionan que “para comprender lo que fabrica la escuela, no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario también captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, fabrican relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos” (1998: 15). Por lo tanto, la escuela no es solo transmisión de conocimientos, sino al mismo tiempo es un entramado de relaciones entre los sujetos que integran la práctica escolar. Esta última afirmación da la posibilidad para analizar algo que está más allá de lo cognitivo, y que nos permite centrar nuestra mirada en la subjetividad que se expresa en las relaciones tejidas dentro de un aula.

Por otra parte, cuando analizamos las relaciones entre los sujetos pedagógicos, conocemos las experiencias y anécdotas que los alumnos comparten entre amigos, mas no a su maestro pues “hay cosas íntimas, como la muerte de un pariente y las historias de amistad, que no se quieren comunicar al maestro” (Dubet y Martucelli). Y quizá esto no se dé, debido al que el rol asumido por cada uno de ellos sea determinante para que tales experiencias solo circulen en el mundo estudiantil o propiamente dicho en las relaciones entre amigos.

Ahora bien, en este capítulo interpreto los sentidos éticos que se desplegaron en las relaciones escolares durante el desarrollo del trabajo empírico; para lo cual hago uso de las categorías teóricas de reconocimiento, cuidado o cuidado de sí y vulneraciones morales. Siguiendo el orden de las categorías, el capítulo se dividirá en cinco partes. En la primera, hablaré sobre el reconocimiento en las relaciones maestro-alumno. En la segunda trabajaré ésta misma categoría pero en las relaciones entre pares. En la tercera hablaré sobre el cuidado y el cuidado de sí desde la relación maestro-alumno. En el cuarto trabajaré ambas categorías desde las relaciones entre alumnos y en la última parte hablaré sobre las vulneraciones morales.

## 1.- Sentido ético del reconocimiento: la relación maestro-alumnos

Reconocimiento, tal como se trabajó en el capítulo dos, se traduce en respeto, en aprecio, en valoración y aceptación. Según Honneth –principal representante de la teoría sobre la lucha por el reconocimiento–, tal categoría puede leerse bajo tres formas: el reconocimiento afectivo, el reconocimiento en derechos y el reconocimiento solidario. Y estas traducirse a una ética del bienestar, de la autorrealización y la felicidad.

Ahora bien, lo interesante es analizar y dar cuenta de cómo aparece el sentido ético del reconocimiento en la relación maestro-alumno, es decir, cómo es desplegado en las relaciones intersubjetivas que se construyen en la dinámica cotidiana del salón de clases. Para dar lectura a los testimonios empíricos y exponer los datos construidos, al ir desarrollando el apartado correspondiente, señalaré cómo se expresaron las tres formas de reconocimiento.

### 1.1 “Yo no estoy para apapacharte dejaría de ser la maestra”. Reconocimiento afectivo

Lo que expongo a continuación tiene como propósito dar a conocer el sentido ético del reconocimiento afectivo en la relación maestro-alumno, tal y como se expresó en la experiencia cotidiana de la práctica escolar.

En la descripción que a continuación expondré, aparecen ciertas circunstancias donde los sujetos quizá no sean conscientes de lo que está incidiendo o determinando el sentido ético en sus relaciones escolares. Dichas circunstancias se verán a manera de ejemplo.

El título de este subapartado corresponde a una frase dicha por la docente titular del quinto grado de educación primaria donde se realizó la investigación. El contexto fue:

[A la hora de la salida el tutor de uno de los alumnos entra al salón de clases dirigiéndose a la maestra:]

Tutor: Maestra, buenas tardes.

Mtra: Hola señor, buenas tardes. Dígame.

Tutor: Es que dice Hugo que Antonio le dijo de groserías.

Antonio: [Que aún permanece en el salón]. No maestra, el empezó a decirme de cosas y cuando le dije no se aguantó.

Tutor: No, haber Hugo dile lo que te dijo.

Hugo: [Baja la cabeza y no responde].

Maestra: Es que luego su nieto dice cosas que después no quiere reconocer. Además señor, Hugo nunca termina el trabajo.

Tutor: Es que él trabaja lento, ¿verdad hijo?

Hugo: [Asiente con la cabeza].

Mtra: [Hecha su mano sobre el hombro de Hugo y se inclina para hablarle]. Es que yo no estoy para apapacharte, dejaría de ser la maestra (OBSER/11/12/2013).

Al analizar el testimonio, podría pensarse que, posiblemente, la relación maestro-alumno aparezca escindida: el maestro se asume como maestro y el alumno como alumno. Con ello se intenta decir que existe una tendencia a que el primero solo se preocupe y ocupe en enseñar y el segundo por aprender.

Para profundizar sobre esta cuestión, al preguntársele a la maestra, la razón del por qué no puede “apapachar” a su alumno, ella responde:

Mtra: “Es que una vez lo consentí y me di cuenta que lo hacía para no trabajar (OBSER/17/12/2013).

Se aprecia que la docente establece normas para garantizar la eficiencia del trabajo escolar, con lo cual, quizá adquiriera cierta autorrealización, pues el deseo de que el alumno cumpla con el trabajo le permite este tipo de satisfacciones.

Por otra parte, cuando se le pregunta si ha notado que sus alumnos necesiten de su reconocimiento afectivo, así respondió:

DT: Mmm, yo creo que Hugo de repente me dice te quiero mucho, pero antes me decía te quiero mucho cuando no terminaba algo, para ver si yo le decía “bueno está bien y me lo traes de tarea”, pero una ocasión lo hice y la tarea la hizo la mamá, entonces, pues no, no es la situación. Por ejemplo, Araceli sí llegaba y me abrazaba, y fue por eso como que puse así como la pauta, ¿no? para que ni ella dañarse ni yo también dañarme, porque pues yo me encariño con los niños. (ENTREM).

En la respuesta de la maestra se pueden advertir dos cosas; la primera, su preocupación por priorizar el trabajo académico, esto es, su atención gira en torno de la enseñanza del conocimiento; la segunda, no aprovecha (al menos no del todo) las muestras de cariño que Hugo le profesa, como un medio para motivarlo a realizar las actividades escolares y aprender.

Para argumentar aún más esta idea, se expone lo siguiente:

E: ¿Cómo suele ser tu relación con los alumnos?

DT: Al principio, pensaron ellos que yo llegaba así como de enojona, o sea, no me bajaban de enojona; entonces, este... pues ya conforme fue el trato, de repente sí. Por ejemplo Hugo y Genaro me decían Daniela, y yo les decía no, soy tu maestra; si me quieres decir maestra Daniela adelante, pero no soy Daniela, para ti soy tu maestra. Entonces sí había así como esa pauta, y las chicas empezaron como que ha... reflejarse, a verme así como que es mi maestra y nos va a defender; entonces sí era una situación así como que ya sentía que se estaban acoplando mucho a mí. Y lo vi en la cuestión de Araceli que no tiene a su mamá, entonces al principio se acercaba mucho a mí. Ya después dejó así como de alejarse, y yo también lo hice para que ella no sintiera así como que era apego y después el desapego, entonces empecé así como a soltarla un poquito y que ya fuera más autónoma en la cuestión de su...

E: ¿Pero en su momento, Araceli tuvo esa necesidad de más afecto?

DT: Sí, más afecto. Entonces lo que se hizo entre Araceli y Karen que son primas, más convivencia; de hecho hasta la abuelita me hizo el comentario que ya había más convivencia en vez de competencia entre ellas dos. Y por ejemplo, entre los niños, sí, de repente así como Ricardo y Vicente quisieron darme un abrazo, pero el trato siempre ha sido de maestro-alumno. Sí, podré escucharlos y todo, pero los voy a escuchar siempre como una maestra para darles ese apoyo.

E: ¿Siempre manteniendo el papel, el rol de maestra y alumnos?

DT: Siempre, sí, siempre.

E: ¿Por qué razón?

DT: Es que bueno, ya había tenido experiencias de mantener un rol entre el alumno y el maestro, y de cierta manera luego me veían así como su mamá. Por ejemplo, yo llegaba a faltar y no querían trabajar con la otra maestra que llegara; entonces, después yo también me encariñaba mucho con ellos y pues sí los llegaba a extrañar. Entonces fue la decisión porque hay situaciones en que los niños ya se quieren sobrepasar en otras cuestiones: en que deme su "face" o chateamos o no sé, entonces eso es algo que no se los permito ni la vida personal mía. Si ellos me quieren contar algo, adelante.

E: ¿Pero faltas de respeto no hubo?

DT: Ah, no, nunca. Sí, ya era como mucho apego entre ellos...

En este escenario, donde pareciera que la relación es dicotómica, se vislumbra un sentido ético del reconocimiento donde la parte afectiva aparece en un segundo plano, como el cariño de la docente. Como lo externa ella, podrá ayudar a sus alumnos, cuidar que haga bien las cosas, platicar con ellos cuando tengan algún conflicto, corregirlos si dicen una "mala" palabra, pero sin olvidar el rol específico que ambos deben cumplir.

Los siguientes ejemplos, extraídos de la entrevista, dejan entrever cómo algunos alumnos y alumnas demandan el reconocimiento de su maestra: "de repente me dice te quiero mucho", "y las chicas empezaron como que ha... reflejarse, a verme así como que es mi maestra y nos va a defender, entonces sí era una situación así como que ya sentía que se estaban acoplando mucho a mí, y lo vi en la cuestión de Araceli que no tiene a su mamá, entonces al principio se acercaba mucho a mí" o "Araceli si llegaba y me abrazaba."

En suma, tanto la maestra como los alumnos manifiestan esa necesidad de reconocimiento de acuerdo al rol que cada uno asume. Es decir, el afecto se da guardando cierto margen de libertad, en tanto los intereses de los sujetos no se vean perjudicados.

Honneth señala que existen dos tipos de relaciones en el reconocimiento afectivo: una simétrica y otra asimétrica; “el caso típico de una obligación asimétrica es en este contexto la relación de los padres hacia sus hijos; el caso típico de una obligación recíproca lo constituye la relación de amistad” (Honneth, 2009: 328). En la relación padre-hijo existe una relación asimétrica; pero no por eso deja de ser recíproca; es decir, a la vez que el padre ama a su hijo y lo reconoce como tal, el hijo ama al padre y lo reconoce como padre, pues existen lazos afectivos que los unen y, por consiguiente, un reconocimiento afectivo.

En la relación maestro-alumno quizá también se dé tal relación asimétrica, pero el modo en que se expresa el respeto y reconocimiento está condicionado por cuestiones formativas; en otras palabras, los docentes al ser formados únicamente para transmitir conocimientos, dejan que las relaciones afectivas pasen a un segundo plano.

Para entender qué es lo que sucede en la cotidianidad de la práctica escolar, antes es bueno saber sobre la existencia de ciertas normas o concepciones formativas determinantes en la relación objetivista o demasiado formal entre docente y estudiante. Ergo, si un alumno le habla de “tú” a su maestro, de inmediato se piensa en una falta de respeto del primero hacia el segundo. Incluso los alumnos saben que los juegos y códigos entre amigos jamás podrán usarse con los maestros. Para ejemplificar tal afirmación, comparto lo siguiente:

[Al llegar a la escuela saludo a tres alumnos de quinto grado del grupo donde se llevó a cabo la investigación. Uno de ellos me saluda de manera no convencional, esto es con su puño cerrado].

El compañero que está a lado de él, le dice:

Ao1: ¿Por qué saludas así a la maestra?

El alumno en ese momento reacciona y me vuelve a saludar pero de la forma convencional en que saluda a un maestro o a un adulto.

Ao2: ¡Perdón! (OBSER/04/09/2013).

Regresando a la idea sobre el respeto, a la docente titular se le preguntó si la razón por la que siempre mantiene esa distinción entre maestro y alumno es por miedo a una falta de respeto de



hacia su persona; ella mencionó que de ninguna manera, ese no es el motivo. No obstante, durante la entrevista ella manifestó las expectativas negativas que tenía del grupo al iniciar el ciclo escolar; al respecto dijo:

E: ¿Tus expectativas en cuanto a su comportamiento o dedicación al iniciar el ciclo cuáles eran?

DT: Ah, mías tal vez eran muy negativas, pensé que no me iban a responder como yo quería, y que me iba a costar pues mucho trabajo el grupo, no, por como los veía y que ya una o dos ocasiones los llegue a tener en mi salón y si me desquiciaron, si estaba así, como que no iba a poder controlarlos, más que nada en el respeto hacia ellos, estaba así como muy mal acostumbrados que se hacían las cosas y no se hace nada. Entonces no, ya cuando los empecé a ver, se emocionaron cuando yo llegue, que ya me esperaban y que les empecé a preguntar qué esperaban de mí, decían, es que le tenemos miedo porque es muy enojona, yo les dije, ni siquiera me conocen y ya me están diciendo que soy enojona; entonces ya empezamos hacer como una empatía, más que nada empecé hacer una empatía aunque ya llevábamos una semana y había mucho trabajo que hacer, empecé hacer una empatía con ellos porque sentía que en algunas excursiones que habíamos tenido, les valía y me la llegaban a mentar.

E: ¿Estos niños?

DT: Si, porque les llamaba la atención y me decían “usted no es mi maestra”. Entonces yo sentía que no iba a haber mucha empatía, sin embargo, las expectativas que tenía subieron mucho, fueron muy diferentes, cambiaron demasiado. No había tenido a un grupo realmente tan inquisitivo, digámoslo así un coeficiente intelectual muy grande, a pesar que de repente estaban medio flojitos, pero si cambio mucho ese aspecto de verlos, yo pensé que si me iba a costar más trabajo (ENTREM).

Hasta cierto punto, con tales antecedentes, es entendible la predisposición de la maestra de mantener una relación distante con sus alumnos, pues sabía del mal comportamiento del grupo. Por tanto, la necesidad de mantener su rol como maestra, bien pudo ser un mecanismo de defensa ante el mal antecedente cuando ella era profesora de otro grupo.

Lo interesante ante tal antecedente, es que nos permite reconocer aquellas circunstancias que inciden en las relaciones escolares. Es decir, quizá en la relación maestro-alumno se jueguen múltiples situaciones de las cuales ninguno de los dos son del todo conscientes en el momento de interactuar.

En cuanto a la autorrealización se refiere, el hecho de hacer valer la condición como maestra represente precisamente una forma de autorrealizarse. Por tanto el sentido ético del reconocimiento afectivo en la relación maestro-alumno estará determinado por las circunstancias que la práctica escolar exija.

## 1.2 ¡Qué cosas no debemos hacer! Reconocimiento en derechos

Entramos a un tipo de reconocimiento que según Honneth es universalizante, a diferencia del reconocimiento afectivo en el cual solo se puede amar a un número limitado de personas, pero sin ser obligatorio, esto es: todo hombre por la única razón de ser hombre debe o debiera poseer el reconocimiento en derechos o jurídico. En este reconocimiento “el individuo aprende a considerarse, desde el punto de vista de los otros participantes en la interacción titular de los mismos derechos que éstos (Honneth, 2010: 26).

Ahora bien, ¿cómo aparece tal reconocimiento en la relación maestro-alumno? Para contestar a la pregunta es conveniente exponer algunos testimonios que nos permitan ir construyendo algunas ideas en torno al sentido ético del reconocimiento en derechos. Y cómo este estará mediado por el cumplimiento de normas al interior de la práctica escolar. Normas que posibilitan a la docente cumplir, en lo posible, con los propósitos planteados para el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Para comprender lo anterior, analicemos lo siguiente:

[Al entrar del recreo cinco niños llegan después del toque. La maestra se molesta con ellos y les dice:]

Mtra: No tienen por qué entrar después, quedamos en que una vez que sonó el timbre todos teníamos que venirnos al salón. Creo que les he dado un buen ejemplo, llego temprano, no contesto el celular, no estoy comiendo dentro del salón, no me quedo platicando. Entonces no tienen por qué llegar tarde.

Aos: [Todos los alumnos la escuchan, mientras ella habla y les recuerda las normas a los que llegaron] (OBSER/29/08/2013).

Cuando a la docente se le preguntó sobre esta situación, dijo lo siguiente:

E: Me llamo la atención cuando les comentaste por ejemplo, cuando les dijiste que tú no contestabas el celular, que tú no entrabas con comida y que tú querías que ellos entraran a tiempo después del recreo, eh, ¿te llegaron a manifestar esos detalles de que a lo mejor había maestros que contestaban el celular o comían?

D. T. Es que cuando recién yo llegue les dije, ok, las normas y no las voy a poner, las reglas las ponen ustedes, entonces cuando empezaron nada más había tres; respeto, no golpear y no comer en el salón, ¿qué más?, ¿qué más? Y no me decían nada, entonces, empecé así como una pregunta detonante que no recuerdo, la verdad, pero fue alguna pregunta detonante, entonces empezaron a salir como treinta cosas que ellos de cierta manera ya había visto en otros grados y que no querían que sucediera; entonces yo les dije, ok, bien, ¿pero qué creen? Yo también tengo mis propias reglas.

E: ¿Entonces ellos te dijeron lo que no les gustaría que tú hicieras?

DT: Aja, sí, y ya después yo les dije a mí que me gustaría que ellos hicieran. Entonces ellos me empezaron a decir “es que no queremos que se la pase todo el día con el celular, ni mandando mensajes, ni en el internet, ni “el face”; que no esté comiendo porque luego se nos antoja, que no se salga tantas veces que solamente cuando sea lo necesario, que no se quede platicando con otras maestras, que les enseñe, que cuando traen trabajo que se lo califique”; entonces ellos empezaron, pero así se soltaron, no. Yo dije cuántas cosas negativas no quieren, no se preocupen porque no contesto el teléfono a modo de que sea una urgencia, es lo único por lo que me van a ver con el celular o de repente cuando tengo que sacar una calificación, bueno, pero es la calculadora, tampoco me verán comiendo.

E: ¿Y tú les pusiste reglas a ellos?

DT: También yo les puse reglas a ellos, tenían que llegar puntuales, a las ocho en puntito yo empezaba, si se me suscitaba algo en la dirección o con algún papá ellos debían empezar con su lectura. Que después de las 11:40 yo ya debía de estar aquí y cerraba la puerta, sí porque ya después me iban llegando al diez para las doce, de que se quedaban todavía en las canchas, o en sus tareas igual, yo les dije “cuando yo me comprometo a traerles algo a ustedes también ustedes comprométanse”, entonces hasta ahorita me han fallado un poquito pero no como yo me imaginaba (ENTREM).

¿Por qué expuse esto? Porque con ello argumento cómo este tipo de reconocimiento está mediado por el cumplimiento de reglas por parte del alumno, de modo que gane reconocimiento jurídico por la manera de comportarse frente a las normas explícitas. Por ejemplo, un alumno que nunca lleva tarea va perdiendo este reconocimiento jurídico, por la simple razón de no cumplir con la misma. O un alumno que no termina a tiempo determinado trabajo, pierde el derecho a disfrutar del tiempo total de recreo.

Bajo estas condiciones, en la relación maestro-alumno los derechos de los segundos se mantienen en la medida en que respondan al trabajo académico.

En otras palabras, el reconocimiento en derechos fue aprovechado por la maestra como una estrategia para asegurar el cumplimiento del trabajo áulico, y también para que ella respetara los derechos estudiantiles.

Por otra parte, se afirma que “un sujeto en la experiencia del reconocimiento jurídico puede pensarse como una persona que comparte con todos los miembros de la comunidad las facultades que le hacen capaz de participar en la formación discursiva de la voluntad” (Honneth, 1992: 147). Si nos centramos en dicha formación discursiva, es claro que no todos los alumnos tienen la misma

confianza para comunicarse y dialogar con la maestra; por lo que habría que centrarse en quiénes sí la tienen y proponen alguna actividad. Para analizar lo dicho, leamos lo siguiente:

[La maestra proyecta a sus alumnos un video sobre fenómenos naturales, como son los sismos. Una vez que termina el video, dos alumnos le dicen:]

Ricardo: Maestra hay que ver el video de tsunamis.

Mtra: No, estamos con sismos.

Valentín: Si maestra, el de tsunamis.

Mtra: [La maestra no hace caso a la propuesta de los dos alumnos y continúa con el trabajo]. (OBSER/07/11/2013).

Los dos alumnos de la anterior cadena de texto pertenecían al “grupito” de los líderes: aquellos que además de ejercer un control sobre el resto de sus compañeros tenían cierta confianza para proponer alguna actividad como salir a jugar en el momento deseado. Pero cabe destacar que la docente no siempre aceptó las propuestas, pues alteraban la organización de un trabajo planeado. Sin embargo, el simple hecho de permitir que los alumnos expresaran sus deseos constituye (aunque limitado) cierto margen de libertad y autorrealización

En suma, bajo las condiciones anteriores, el reconocimiento en derechos está determinado por el cumplimiento de ciertas normas impuestas por la docente, para el cumplimiento efectivo de los contenidos curriculares.

### 1.3. Reconocimiento de valoración social o reconocimiento solidario

El reconocimiento de valoración social se da cuando un sujeto es reconocido por el conjunto de habilidades, destrezas y conocimientos que posee y que resultan valiosos para el otro.

En este subapartado pretendo discutir cómo en este tipo de reconocimiento estuvieron implícitas –de manera inconsciente– ciertas concepciones que la maestra, al observar el desempeño académico cotidiano de sus alumnos, se fue formando, pero sin marcar diferencias entre el estudiante eficiente y el ineficiente. Sin embargo, lo que sí es posible advertir es que un comentario positivo fortalece la autoestima de los sujetos (en este caso un juicio positivo de la maestra sobre algún alumno). Ahora bien, las expresiones de reconocimiento alientan una ética de la autorrealización en la relación maestro-alumno. Para comprender con mayor precisión lo dicho, leamos lo siguiente:

[Una alumna se me acerca, diciéndome]

Alicia: La maestra me eligió para participar en el Concurso del Parlamento Infantil.

Investigadora: ¡Qué bien!, ¿y por qué a ti?

Alicia: No sé, es que hubo un concurso con mis compañeros y dice que lo hice bien. Estoy nerviosa pero ya quiero ir (refiriéndose al evento del el parlamento infantil) (OBSER/30/10/2013).

Para entender aún más sobre el significado del reconocimiento en la valoración social, leamos lo siguiente:

La experiencia de la valoración social va unida a una seguridad sentida de poder realizar operaciones o de poseer capacidades que son reconocidas por los demás miembros de la sociedad como 'valiosas'. Tal tipo de autorrelación práctica, para la que normalmente existe la expresión de 'sentimiento del propio valor', podemos denominarla, paralelamente con los conceptos de 'autoconfianza' o de 'autorrespeto', 'autoestima' (Honneth, 1992:158).

También leamos el siguiente planteamiento que profundiza la importancia y el significado del reconocimiento solidario:

Mead argumenta de la siguiente manera: puesto que el yo de la autorrelación práctica debe autoconfirmarse no sólo como ser autónomo, sino también como ser individualizado, debe poder, además, colocarse en la perspectiva de un "otro generalizado" que le proporcione la aprobación intersubjetiva necesaria en sus aspiraciones de unicidad e irremplazabilidad. La posibilidad de obtener este tipo de autoconfirmación ética la proporciona una relación de reconocimiento recíproco en la que el ego y el alter se encuentran en un horizonte de valores y objetivos que advierten a ambos de la irrenunciable importancia que las propias capacidades y actividades tienen para el otro. En la medida en que esta forma de reconocimiento debe presuponer la experiencia vital de cargas y responsabilidades compartidas, incluye siempre, más allá del momento cognitivo de un conocimiento ético, también el elemento afectivo de la empatía solidaria (Honneth, 2009:28-19).

Al igual que los anteriores tipos de reconocimientos, el reconocimiento solidario también es recíproco; de ahí que Honneth señale la experiencia de cargas y responsabilidades compartidas. Así deduzco que la experiencia de solidaridad solo es posible cuando el sujeto se siente autoconfirmado, debido a la valoración que los otros le proporcionan. Pero, ¿cómo aparece el reconocimiento solidario en la relación maestro-alumno? Para tratar de dar respuesta a la interrogante anterior, encontramos experiencias como las siguientes:

[Un niño se acerca a la maestra para mostrarle su trabajo.]

Mtra: Miren el trabajo de su compañero.

Aos: ¡Ooralee!, ¡ah, oraleee!

Mtra: ¡Ya! (OBSER/09/2013).

[La maestra pasa a los lugares de los alumnos para revisar el trabajo sobre multiplicaciones.]

Mtra: Camilo, pensé que ibas a ganarle a Javier o a Saulo. No me lo esperé, no hay que confiarse.  
Camilo: [Mira a la maestra sin responder] (OBSER/15/01/2014).  
[Una alumna se acerca a la maestra para que revise y califique su apunte]  
Mtra: ¡Oh, Ale siempre hace muy bonitos apuntes! (OBSER/03/12/013).

Analicemos cada uno de los testimonios. En el primero, el alumno se acerca a la maestra para mostrarle su trabajo sin esperar tal reconocimiento; no obstante, la maestra emite un gesto de solidaridad: experiencia que el educando ganó en la medida en que mostró, a través de su trabajo ciertas capacidades que la docente le reconoce.

En el segundo y tercer testimonio es notorio que la docente mantuvo expectativas ya constituidas sobre cada uno de los alumnos; por lo que la valoración social parece que fue determinada por la demostración de aptitudes y capacidades consideradas por la escuela como valiosas. Entonces, es posible que en el reconocimiento en la valoración social dentro de la relación maestro-alumno, incidieran, aunque de manera inconsciente, en las expectativas que la maestra tuvo de sus alumnos. Expectativas que se han construido a lo largo del desarrollo del trabajo escolar, y por ella expresadas sin afán de ensalzar a unos y subvalorar a otros.

Pero lo que sí es un hecho, es que los gestos de reconocimiento solidario por parte de la maestra dan cierta satisfacción al alumno. Y esto nos muestra algunas circunstancias donde aparece la ética de la felicidad.

## 2.- Sentido ético del reconocimiento: relaciones entre pares

Si algo se tiene que decir sobre el reconocimiento en la presente investigación, es que en las relaciones entre pares, es decir, aquellas construidas entre alumnos, existe una lucha constante por reconocimiento.

La anterior afirmación, tiene sentido puesto que el ser humano se afirma como tal y construye su identidad en la relación intersubjetiva que mantiene con los otros. Para reafirmar esta idea: “un sujeto deviene siempre en la medida que se sabe reconocido por otro en determinadas de sus facultades y cualidades, y por ello reconciliado con ésta; al mismo tiempo llega a conocer partes

de su irremplazable identidad y, con ello, a contraponerse al otro en tanto que un particular” (Honneth: 1992: 28). Por lo tanto, como mencioné, un sujeto se autodefine y se autoconcibe como tal cuando se sabe reconocido por otro sujeto. Pero para ese sujeto se conciba positivamente en la relación con los demás, necesita saber y sentir que es legitimado, aceptado, incluido, valorado y apreciado por los integrantes y por las instancias de la comunidad donde se desenvuelve. Ergo, necesita del reconocimiento de las personas con las cuales interactúa, llámense familia o amigos.

Al reconocimiento recíproco también puede nombrársele como una confirmación intersubjetiva: Los sujetos se confirman recíprocamente en sus cualidades y capacidades, por ende, el reconocimiento recíproco se da desde relaciones éticas intersubjetivas, las cuales se convierten en una necesidad moral de toda persona. Y si estas relaciones no aparecen en la interacción entre sujetos, podríamos afirmar que estamos ante un daño moral, o ante las vulneraciones morales (que más adelante analizaré). Entonces, si en las relaciones entre pares aparece una lucha por el reconocimiento, se sobreentiende que las mismas no son del todo recíprocas.

Ahora bien, es conveniente trazar algunas rutas que nos permitan analizar cómo aparece el reconocimiento en las relaciones entre pares, determinadas por los tipos de reconocimiento propuestos por Honneth.

### 2.1 Ente el reconocimiento afectivo genuino y esporádico

En el siguiente apartado analizaré algunos ejemplos que me permiten construir argumentos para dar cuenta de cómo el reconocimiento afectivo se mueve entre lo genuino y situaciones escolares que lo hacen ser esporádico.

Como ya señalé, al interior del grupo escolar donde se realizó la investigación solían formarse varios subgrupos con diferentes características. En los hombres se advirtió el grupo de los líderes –regularmente agresivos– que ejercían cierto dominio sobre los demás alumnos. Un segundo grupo fue el de la “esquina”, quienes mantenían cierta apatía hacia el trabajo escolar, y al igual que el primer subgrupo eran ofensivos. En tercer lugar se encontraban los “desapercibidos”, aquellos niños callados que pasaban desapercibidos en la clase. El cuarto grupo, el de los “vulnerables”, que sufrían exclusión y de quienes la maestra solía formarse expectativas negativas. El quinto grupo,

los “neutrales”, interactuaban sin mayor problema con los subgrupos ya mencionados. Por último, los “aplicados” que solían alejarse del grupo de los líderes.

En las niñas, recordemos se distinguían tres grupos. El de “las populares”, que académicamente tenían un nivel medio de aprovechamiento y sus relaciones solían ser superficiales. El de aquellas niñas con “perfil bajo” pero con relaciones más solidarias. Y el tercer grupo, el de “las olvidadas”, o en pocas palabras, también excluidas.

Es conveniente traer a cuenta los subgrupos, y así entender cómo es que apareció el sentido ético del reconocimiento afectivo.

Para comprender lo dicho revisemos los siguientes hallazgos empíricos:

[La maestra dicta un apunte. Desde sus lugares, un alumno le hace un dibujo a otro:]

Investigadora: La maestra está dictando [me dirijo a Ismael, pero el que responde es Enrique].

Enrique: Si, pero yo estoy tomando el apunte para después pasárselo.

Ismael: [Sigue realizando el dibujo para su amigo].

Un testimonio más:

Antes de que la jornada escolar inicie, una alumna llora porque olvidó su tarea

Minerva: ¡No llores!

Laura: Nosotras le decimos a la maestra que se te olvidó.

Patricia: [Continúa llorando].

Aas: No llores [las compañeras acarician a Patricia para consolarla].

Es importante señalar que en el primero de los dos hallazgos, los niños pertenecían al grupito de “los excluidos”; en el segundo, las niñas al subgrupo con “perfil bajo”, para quienes llamar la atención de sus compañeros y compañeras o la popularidad no es primordial. Cabe también mencionar que entre estas, al igual que en los “excluidos”, existen relaciones de reconocimiento afectivo y solidario<sup>15</sup>. Por lo tanto, puede afirmarse que en tales relaciones pondera una amistad genuina. No obstante, existen experiencias del reconocimiento afectivo no necesariamente sustentadas en la amistad plena. Para entenderlo leamos el siguiente testimonio:

---

<sup>15</sup> Cuando hago alusión el termino solidaridad en dicho apartado dedicado al reconocimiento afectivo, no están implícitas experiencias donde estén en juego las capacidades y habilidades que los sujetos poseen como es el caso de reconocimiento de valoración social o también llamado de reconocimiento solidario.



[Trabajando en diferentes equipos los cuales han sido formados por la maestra, un alumno pregunta a otro:]

Helguera: Enrique, ¿quieres papel? [Se da cuenta de que Enrique tiene escurrimiento nasal y se incorpora de su lugar para buscar en el escritorio].

Enrique: Sí, pero ya se me acabó.

Investigadora: ¿Qué si quieres papel? [Pregunto a Enrique pues supuse que éste no entendió que Helguera quería proporcionárselo].

Helguera: [Se vuelve a sentar porque no puede pasar entre los lugares]. Es que la maestra ahí tiene.

Enrique: [Se levanta y pide papel a la maestra]. (OBSER/03/12/2013).

Otro testimonio más:

[Una alumna empieza a forrar su banca mientras la maestra está hablando. La compañera de enfrente se da cuenta y le ayuda con dicha actividad:]

Melisa: A ver yo te ayudo. El diurex?

Clara: [Le pasa el diurex a la compañera].

Melisa: [Continúa forrando la banca de Clara]. (OBSER/20/11/2013).

Analizando los testimonios, advertimos que los alumnos que dieron una muestra de apoyo a sus compañeros pertenecían a grupos de amigos totalmente distintos. En el primer testimonio, Helguera forma parte del “grupito” de los “neutrales” y Enrique de los “excluidos”. En el segundo, Melisa pertenece al grupo de las “populares” y Clara al de las “excluidas”. Por lo tanto, los hallazgos tienen algo en común: Existen muestras de afectividad entre alumnos no pertenecientes a los mismos “grupitos” conformados al interior del grupo; no obstante, aunque aparezcan tales relaciones expresando un reconocimiento afectivo esporádico, esto no rompe las relaciones de exclusión. En pocas palabras, aunque los diferentes “grupitos” interactúen, la nomenclatura entre los pares permanece.

Viene a bien rescatar que era más probable la aparición de relaciones afectivas esporádicas en alumnos pertenecientes a grupitos como “los neutrales”, los “excluidos” y los desapercibidos que en los alumnos conformantes del grupo de la “esquina” o de los “populares”, tanto en hombres como en mujeres.

Es conveniente señalar que la misma dinámica en que se desarrolló la práctica escolar, permitió se dieran determinadas muestras de afecto, es decir, la forma en cómo se organizaba la clase hizo posible que expresiones de apoyo, incluso cariño, se dieran aunque fuera de manera esporádica.

Lo interesante de estos gestos de cariño y solidaridad es que muestran lo dialéctico de la condición humana.

Para seguir discutiendo sobre esto, veamos el siguiente testimonio:

[Al entrar del recreo Dante (desapercibido) pinta un garabato en el pintarrón, lo cual tienen prohibido hacer por parte de la maestra. Ricardo (alumno que pertenece al grupito de los “populares”) se da cuenta de ello e impide que Dante lo borre, pues su objetivo es denunciarlo con la profesora. Enrique (excluido) se da cuenta de ello y trata de ayudar a Dante, sin embargo Ricardo se lo impide].

Ricardo: Noo, quítate!! [Avienta a Enrique para que no pueda borrar].

Enrique: ah, ah, (alcanza a borrar una parte).

Dante: [Intenta borrar por otro lado, pero Ricardo lo sienta].

Maestra: [Entra al salón] Que desorden, nos sentamos y guardamos silencio!

Ricardo: Maestra, mire Dante agarro los marcadores y pinto el pizarrón.

Maestra: ¡Ya sacamos libreta! [No hace caso al comentario de Ricardo].

Si bien Dante y Enrique no mantuvieron una amistad genuina, también es cierto que entre ambos nunca hubo roces, ni experiencias negativas. Finalmente pareciera que “se cumple aquella idea dicha por Marx en la que “el ser social determina a la conciencia”, es decir, el estatus de desapercibido y excluido que uno y otro mantenían respectivamente, los colocó ante una conciencia que les posibilita ayudarse, apoyarse y cuidarse.

Algo que también puedo decir sobre dicho ejemplo, es que los alumnos muestran afecto esporádico, sin ser conscientes de a quién lo profesan, a qué grupo pertenece o qué papel ocupa dentro del grupo; es decir, cuando se ayuda a otro compañero no se está pensando si este es o no su amigo. Y quizá la ayuda sea solo una muestra de solidaridad circunstancial que posibilita una autorrealización.

En suma, en las relaciones entre pares existió un sentido ético del reconocimiento afectivo que solía ser genuino, con muestras de cariño y apoyo; sobre todo en aquellos alumnos que no pretendían ejercer ningún control o dominio sobre el otro.

Existió, además, un reconocimiento afectivo esporádico entre los diferentes alumnos integrantes de los distintos “grupitos” que interactuaban entre sí, de manera ocasional, para darse muestras de apoyo.

En resumidas cuentas, bajo las condiciones ya planteadas, las expresiones del sentido ético del reconocimiento afectivo tanto genuino como esporádico (sobre todo este último) fueron determinadas por situaciones que la misma práctica escolar genera.

### 2.1.1 Compartir experiencias: Un sentido de reconocimiento afectivo

Lo que aparece a continuación representa un sentido más del reconocimiento afectivo, tal como se expresó en la práctica cotidiana. Durante el desarrollo del análisis, podremos ver cómo los estudiantes aprovechaban ciertos márgenes de libertad que la práctica escolar les proporcionaba para poder compartir experiencias que les sucedían fuera de la escuela, independientemente si entre ellos existía o no una amistad genuina. Estos espacios de convivencia generaban cierto placer y felicidad entre los estudiantes, lo cual quizá nos coloca ante una expresión más de la autorrealización humana.

Aquellas experiencias que los alumnos compartían escapaban -en muchas ocasiones- a la presencia e incluso al orden u organización que la maestra procuraba para la realización eficiente del trabajo escolar. Compartir experiencias fue una forma en que se manifestó el sentido ético del reconocimiento afectivo, a pesar, como ya se dijo, de que no siempre los compañeros solían mantener una amistad plena.

Ahora bien, ¿si no mantenían una amistad plena por qué compartían anécdotas? la forma en cómo estaban distribuidos los alumnos dentro del salón de clases, es decir, el lugar donde se sentaban estaba determinado por la docente. Los alumnos al no poder interactuar todo el tiempo con sus amigos, desencadenaron espacios para la convivencia con aquellos compañeros que se encontraban más cercanos a su lugar de trabajo. Para entender esto, veamos la siguiente experiencia:

[Mientras trabajan los alumnos platican sobre lo siguiente: ]

Enrique: Cuando vi “Chucky” me puse así [hace el gesto que le provocó cuando vio la película].

Saulo: Viste la de “Guerra Mundial Z”, es de zombis.

Martha: Y ya va a salir “Resident Evil 6”.

Ángelo: A Enrique le da miedo “Avatar”.

Enrique: Es que la vi a los seis años.

Saulo: [Dirigiéndose a Martha] Ya viste “Lo que paso ayer 3”

Investigadora: Es de terror?

Enrique: No es de majaderías.

Saulo: Ya viste “No se aceptan devoluciones”

Enrique: Está chidísima!!

Interrumpe la maestra pidiendo que no se amontonen cuando revisa el trabajo (OBSER/02/10/2013).

Una experiencia más:

Camilo: Tú tienes un siglo.

Ariel: Tú tienes un milenio, si yo tengo un siglo tú un milenio, jajaja.

Camilo: Tienes tú un siglo como los dinosaurios, jeje. (OBSER/ 02/10/2013).

Leamos lo siguiente:

Ricardo: La feria de Chapultepec no es lo mismo que Six Flags.

Vicente: Sí, es lo mismo.

Ricardo: No, está mejor Six Flags. (OBSER/15/10/2013).

Si bien, en los dos primeros testimonios los compañeros que interactuaban pertenecían a distintos grupos y no mantenían una amistad plena, también es cierto que entre ellos se podía dar esporádicamente espacios para la convivencia y el diálogo, sobre todo en aquellos alumnos que no pretendían mantener relaciones autoritarias con los demás compañeros.

Lo interesante de estos hallazgos es ver cómo a pesar de las rutinas que organizan la práctica escolar, los alumnos establecían relaciones de “amistad” y convivencia teniendo como pretexto las cosas que les suceden a diario.

Sobre todo estos ejemplo nos permiten darnos cuenta que los alumnos aprovechan cualquier circunstancia o margen de libertad para poder interactuar y establecer espacios de convivencia que les den la posibilidad de sentirse autorrealizados, es decir, de sentirse a gusto y felices.

Cabe señalar que no siempre esto fue así, los alumnos aprovecharon cualquier oportunidad o margen de libertad para relacionarse con sus amigos aunque esto implicaba romper con el orden que la maestra establecía, a manera de ejemplo leamos lo siguiente:

[Durante la mañana un alumno se cambia de lugar para sentarse con su amigo]

Valentín: Maestra, este Carlos se cambió de lugar.

Vicente: Y eso en qué te afecta, déjalo, quiere estar con Erick

[La maestra no hace caso al comenario y continua con el trabajo](OBSER/19/09/2013)

Otro ejemplo relacionado con el tema:

[Una alumna se acerca con la maestra para decirle:]

Patricia: Maestra, ¿me puedo sentar con Maritza?

Maestra; No porque platican, sino platicaran sí.

Patricia: Ahhh, maestra. (OBSER/27/11/2013).

En resumidas cuentas el compartir experiencias o el sentarse con el amigo aunque esto implique romper con el orden establecido, es una manera en que los estudiantes buscan la autorrealización o también un reconocimiento afectivo que se hace de manera poco consiente, es decir, el alumno cuando platica con el compañero de a lado no lo hace pensando en que de esta forma cubre tal necesidad moral, simplemente lo hace por el bienestar que le genera.

### 2.1.2 Atracción: sentido ético del reconocimiento afectivo

El siguiente apartado se analizará las expresiones de atracción como un sentido ético del reconocimiento afectivo que se manifestó en las relaciones escolares durante el desarrollo del trabajo empírico.

Menciona Honneth que el amor no solo se manifiesta en las relaciones eróticas, aunque también es una forma de expresión. Si bien en la escuela no se revelaron relaciones de este tipo (eróticas), si puedo señalar que apareció un sentido ético del reconocimiento afectivo tendiente a la atracción entre hombres y mujeres.

Las muestras de este reconocimiento primario se manifestaron con los siguientes testimonios:

En el primero:

En cuarto casi a medio año conocí a un niño llamado Carlos, y él yo nos hicimos novios y ahorita en quinto seguimos siendo novios. (OBSER/26/09/2013).

En el segundo:

Me gusta Dante y se me queda viendo (OBSER/26/09/2013).

En un tercer testimonio:

Conocí a una niña llamada Ana y tenía novio y cortamos y le dije que si quería ser mi novia y dijo que sí entonces un día cuando terminamos me sentí triste y conocí a una niña por mi casa y fuimos novios y cortamos (OBSER/26/09/2013).

Estas expresiones de atracción muestran un reconocimiento afectivo de algo que Honneth también llama relaciones primarias. Podría incluso señalar que la atracción se manifiesta como una forma de amor, aunque diste del amor entre padre e hijos. El amor “representa el primer estadio de reconocimiento recíproco, ya que en su culminación los sujetos recíprocamente se confirman en su naturaleza necesitada y se reconocen como entes de necesidad; en la experiencia recíproca de atención amorosa los dos sujetos se saben unificados, porque en su necesidad son dependientes del otro ocasional” (Honneth, 1992: 118). Por tanto, que más autorrealización y felicidad que el hecho de sentirse gustado por otra persona. El amor mismo es autorrealización pura.

Ahora bien, ¿qué más se puede leer ante tales relaciones? Podemos ver cómo un reconocimiento amoroso se manifiesta en las relaciones entre pares a pesar de que curricularmente esto no aparece, es decir, el sentirse atraído por alguien nos devela cómo el amor escapa a las normas y a las rutinas de las prácticas escolares; asimismo nos revela ante todo lo humano de nuestra condición. El amor hace sensible aquello de la práctica que tiende a cosificarse.

En las relaciones de la práctica escolar, la atracción se manifiesta al igual que la amistad o la convivencia como una forma de autorrealización, lo que, en pocas palabras, es un estado de felicidad. Con ello, deduzco que la práctica escolar es mucho más que un proceso de enseñanza y aprendizaje, pues es además un espacio donde se despliegan múltiples relaciones en búsqueda del reconocimiento y el bienestar.

## 2.2 Reconocimiento en derechos. ¡No me callo!

Este subapartado tiene como objetivo analizar el sentido ético del reconocimiento en derechos. A lo largo de tal análisis aparecerán algunas ideas y testimonios que nos permitirán entender como aparece esta lucha por este tipo de reconocimiento. El título del mismo, bien podría ubicarse en el espacio dedicado a las vulneraciones morales, no obstante sólo leyendo el siguiente testimonio, podémos darnos cuenta el por qué aparece aquí:

[La maestra sale del salón. En un grupito un alumno se dirige a otro:]

Ricardo: estábamos diciendo que me caes mal, ah ah ah (dirigiéndose a Hugo).

Hugo: [Dice algo en voz baja].

Ricardo: Cállate, ah, ah, ah.

Valentín: [Anota a cualquier niño que se pare del salón].

Helguera: ¿Me dejas ir por mi libro?

Valentín: ¡No! [Valentín fue designado por la maestra para que anotara a todo alumno que se parara mientras ella estaba fuera].

Investigadora: Ve, Huerta.

Helguera: No me deja Valentín.

Antonio: Es que si nos paramos, no podemos salir al recreo.

Hugo: Si.

Ricardo: ¡Cállate!

Hugo: ¡No me callo!

Antonio: ¡Qué te calles!

Hugo: no me callo, no me callo, no me callo.

Valentín: Ahora te anoto [dirigiéndose a Hugo] (OBSER 17/12/2013).

Esta experiencia es un ejemplo claro de la lucha por el reconocimiento entre los grupos con autoridad y los grupos vulnerables; es una lucha por el reconocimiento al derecho de expresión y para no dejarse vulnerar. Lo cual me permite dar cuenta de cómo los alumnos son conscientes del poder y la libertad que tienen para alzar la voz y decir “no me callo”. En otras palabras, aunque el ejemplo aparentemente muestre relaciones de dominio y de autoridad, en el fondo lo perceptible son relaciones de poder; es decir, “yo puedo decir no me callo porque sé que tengo el mismo poder, y el mismo derecho a ser respetado y a hablar al igual que el otro”. Pero al mismo tiempo el testimonio revela lo tangible de cómo las tensiones que en la sociedad se dan aparecen en la escuela. Hugo alumno excluido y Ricardo al igual que Valentín alumnos líderes dentro del salón de clases. Finalmente ésta es una institución cultural que a través de su función socializadora trata de legitimar tales inconsecuencias que la cultura genera.

Por tanto, es posible que la lucha por el reconocimiento en derechos se dé a partir de relaciones en que los alumnos se saben poseedores de cierto poder y libertad para no dejarse vulnerar por el compañero de interacción. Lo dicho implica reconocer a una cultura que a pesar de los problemas que en ella subsisten nos han hecho sabedores de los derechos que tenemos como sujetos.

### 2.3. Reconocimiento de valoración social. En el clarooscuro.

En el reconocimiento de valoración social o de solidaridad un sujeto “se siente valorado por sus compañeros de interacción en sus capacidades específicas, el individuo es capaz de identificarse con sus cualidades y aportaciones específicas de una manera absoluta” (Honneth, 2010: 29). Si esto es así ¿cómo aparece dicho reconocimiento en las relaciones entre pares?

El reconocimiento de valoración social entre los alumnos se mueve entre el blanco y el negro, en estos claroscuros bien podemos encontrar a alumnos que valoran las capacidades de los demás y alumnos que dudan de las aptitudes de los otros. Para entender esto analicemos los siguientes testimonios:

[Una alumna es exhibida por la profesora cuando intenta resolver un problema matemático, la niña no puede resolver tal problema y la maestra y algunos de sus compañeros empiezan a señalarla (en el apartado de vulneraciones morales se expondrá detalladamente esta experiencia), después de que la maestra apoya a la alumna en la resolución de dicho problema (una vez que la exhibió delante de sus compañeros), la niña toma asiento, en su rostro se advierte una expresión de pena, me acerco a la niña veo que su libro de matemáticas está sin resolver (a diferencia de los demás alumnos), le pregunto:]

Investigadora: ¿No viniste ayer?

Matilde: Sí, si vine.

Un niño interrumpe la conversación y dice a su compañera:

Enrique: No te preocupes a mí también me costó trabajo aprenderme las tablas, pero lo vas a lograr”.

Veamos un siguiente testimonio:

Me acerco a una alumna y le pregunto:

Investigadora: ¿Quiénes están en la planilla?

Karen: Todos.

Investigadora: ¿Todos? Él no está (señalo a Hugo).

Karen: (Hace un gesto) No, nada más los que tenemos buenas calificaciones. Bueno tú porque quisiste (se dirige a Ricardo).

Ricardo: (Se le queda viendo extrañado).

Karen: Bueno si tienes ahí más o menos (refiriéndose a las calificaciones) (OBSER/28/11/2013).

Estos dos testimonio se ubican en polos opuestos; mientras la primera experiencia nos habla de un reconocimiento en la valoración social más allá de las exigencias escolares y curriculares; el segundo caso nos dice todo lo contrario, pues la alumna está reconociendo las capacidades y aptitudes de su compañero teniendo como referente las malas o buenas calificaciones de éste.



Es importante además mencionara como en el primer caso aparece lo que leíamos párrafos anteriores respecto al reconocimiento en la valoración social: “incluye siempre, más allá del momento cognitivo de un conocimiento ético, también el elemento afectivo de la empatía solidaria” (Honneth, 2010: 29). Enrique (alumno que como había señalado pertenece al “grupito de los excluidos) sabe lo complicado que puede ser aprenderse en este caso las tablas de multiplicar, por eso puede entender a Matilde (alumna que pertenece al “grupito” que mantiene un perfil bajo).

Sin embargo, ¿qué es lo más prevalece en las relaciones entre pares, un reconocimiento de la valoración social empático o solidario o un reconocimiento de la valoración social mediado por el éxito del alumno con respecto al conocimiento escolar?

Realmente existen relaciones donde aparece un reconocimiento solidario, no obstante aunque entre los alumnos se den experiencias de valoración social recíprocas, también es cierto que esto no anula el papel que cada uno ha ganado en esa relación directa con los contenidos curriculares.

Para ver tal relación leamos lo siguiente:

La docente en formación entrega algunos trabajos a los alumnos:

D.f: Ya no nos va a dar tiempo, así que el relato histórico que sea de tarea. Puede ser un periodo de su vida, el kínder o de primero o cuarto.

Aos: Siiii.

D.f: Aquí tengo sus trabajos con el número de aciertos. El de Enrique, Juan, Minerva, sacaron sólo una.

Yuridia: ¡Ahh, sí!

Marisol: Si, ellos son los que no saben [afirmando lo que Yuridia expresó] (OBSER/15/10/2013).

Por lo tanto, el reconocimiento en la valoración social se gana cuando el alumno demuestra que sus capacidades están acordes a las exigencias que la escuela marca. Aunque existen espacios o márgenes donde los alumnos se solidarizan con el otro demostrando cierta empatía cuando éste “falla” ante los ojos de los demás.

### 3. Sentido ético del cuidado y del cuidado de sí: relación maestro-alumno

Cuidado y cuidado de sí dos categorías que mantiene algo en común: su preocupación por el otro.

El cuidado de sí tal como se mencionó en el capítulo dos implica una “vigilancia sobre lo que uno

piensa y sobre lo que acontece en el pensamiento” (Foucault, 1996: 36). Esto no impide que el cuidado de sí sea ajeno al otro, pues el Yo es el resultado de la relación con los otros.

Un hombre que se conoce a sí mismo es un hombre sabio pues “el proceso de conocimiento conduce a la sabiduría” (Foucault, 1996: 50). Por lo tanto, un hombre que tiene conocimiento de sí mismo puede ejercer relaciones de cuidado hacia los otros.

Cuidado como tal significa “pensar, poner atención, mostrar interés, manifestar una actitud de desvelo y de preocupación” (Boff, 2002: 73). Ante tal definición del cuidado bien podemos señalar que éste tiene relación directa con el reconocimiento afectivo, pues el cuidado que alguien tiene hacia la otra persona implica un acto de amor.

Por tanto, el cuidado de sí y el cuidado al cual estoy haciendo referencia es un cuidado que se preocupa y ocupa del ser, es decir, éste va más allá de lo inmediato. En pocas palabras estamos ante un cuidado visto desde una mirada ética que está más allá de lo normativo.

Ahora bien, si hablamos del cuidado y del cuidado de sí dentro del contexto escolar, es conveniente preguntarse: ¿en la relación maestro-alumno el cuidado que se da está encaminado a la formación del ser? y ¿cómo aparece el cuidado y el cuidado de sí en dicha relación?

### 3.1 ¡Quiero ver si da más! Cuidado de sí en la relación maestro-alumno

Lo que se expone a continuación es el sentido ético del cuidado de sí en la relación maestro-alumno. Con esto se pretende argumentar cómo el cuidado de sí que la docente mantuvo estuvo mediado en gran parte por el marco institucional que envuelve a la práctica escolar.

Recordemos que para Foucault el cuidado de sí es “una actitud en relación con uno mismo, con los otros y con el mundo (es una) mirada, desde el exterior hacia uno mismo” (1996: 36). El cuidado de sí implica un conocimiento sobre quiénes somos y qué hacemos, lo cual se logra a través de la reflexión constante.

Ahora bien, ¿con base en qué el maestro reflexiona? es decir, ¿cuál es el marco que determina el acto de introspección del maestro?

Para responder a estas preguntas y entender el cuidado de sí que se da dentro de la relación maestro-alumno es pertinente exponer el siguiente testimonio:

En la clase de Educación Física la maestra titular me platica que está asistiendo a un curso de maestros interinos para trabajar lo del examen de contratación (la maestra está cubriendo un interinato por todo el ciclo escolar). Me dice que ahí la han hecho pensar sobre cómo trata a sus alumnos.

Mtra: A veces digo soy muy sarcástica con Hugo, pero lo hago para ver si da más (OBER/15/10/2013).

Hugo es el mismo alumno que desde el punto de vista de la maestra se aprovecha del afecto que ella le brinda para no trabajar. Si analizamos la experiencia que vivió la docente, ella reflexiona sobre el trato que da a sus alumnos -en particular a Hugo- a partir del trabajo que se genera dentro del curso al cual se ve obligada a asistir, no obstante, pareciera que esto no cambia la relación dicotómica entre el maestro y el alumno, es decir, la maestra aprovecha muy bien su rol para hacer que el educando cumpla con el trabajo escolar.

Por otra parte, a partir de tal testimonio es una tanto evidente que el marco que incide en la reflexión de la maestra son los resultados que los estudiantes aportan. Sin embargo, tal incidencia no es gratuita, pues la escuela maneja normas las cuales en cierta medida influyen en la vigilancia o el cuidado que la profesora tiene sobre los aspectos a considerar en su práctica escolar.

Para sostener lo dicho leamos el siguiente testimonio que la docente expresó durante la entrevista:

E: ¿Y en los Consejos Técnicos o en los talleres que tienen cada mes, qué temas se tratan, se trata esto del cuidado, de las relaciones maestro y alumno o de las relaciones entre pares, es decir, entre niños?

DT: Se trata más que nada la relación entre Español, Matemáticas y escritura hacia los niños nada más. No hemos tocado nada de valores, hemos platicado a lo mejor de algunos problemas que se han suscitado en la escuela, pero nada más.

E: ¿Es la parte de los conocimientos?

DT: Aja.

E: ¿Por qué no se ha tratado el tema del cuidado o las relaciones?

DT: Es que nos regimos bajo una normatividad a la cual solamente nos ponían ocho puntos, que tenías que ver cuál era tu prioridad, entonces venían prioridades que a lo mejor nosotras ya las teníamos en la escuela y que ya no nos eran necesarias, entonces se basó sobre eso, pero sobre de eso cada maestro, por ejemplo hacemos una lectura de comprensión lectora y nosotros le teníamos

que dar así como... yo por ejemplo en mi caso e llego a dar un enfoque de valores pero nada más algún tema que se vea.

E: ¿De los ocho puntos ya estaban establecidos y ustedes dijeron este, este y este?

DT: Ya, para hacer una ruta de mejora y así lograr mejores calificaciones en los niños porque teniendo la base de eso s tres se logra una mejor comprensión en los niños y mucho mejor en los exámenes, entonces lo que se propuso fue que se hiciera retos, cálculo mental, algo fuera de lo normal, aparte que yo siempre lo he venido haciendo con todos los grupos.

E: ¿Y dentro de esos ocho puntos no venía algo relacionado con valores o el tema de las relaciones?

DT: Si pero era más que nada entre personal docente.

E: ¿No de ustedes hacia los niños?

DT: Mmm no (ENTREM).

En sí pareciera que lo que prioriza no sólo la escuela, sino los mismos programas de formación para los maestros (sistema educativo) no son las relaciones intersubjetivas sino la relación que los sujetos pedagógicos establecen con los contenidos curriculares. En este mismo sentido parece ser que la reflexión que la docente hace sobre su práctica esta mediada por este conjunto de normas o circunstancias que ella exhibe en sus respuestas.

Para argumentar aún más esta idea leamos lo siguiente:

E: ¿Sueles hacer un alto en tu práctica docente como para reflexionar, como para vigilar lo que estás haciendo?

DT: Si lo hago, más que nada a lo mejor no del diario, pero por ejemplo cada mes que ya casi va a terminar un proyecto por lo menos entonces si hago una reflexión. En qué yo fallé y en que ellos me fallaron, entonces volvemos hacer lo mismo, no lo mismo, sino a plantearlo de una forma diferente a lo mejor que les llame la atención a ellos porque tal vez si de esa forma no les gusto. Entonces sí, sí lo hago; también para ver ahora qué materiales voy a darles y cómo se los voy a dar y también cómo se los voy a plantear, porque a veces ellos mismos ya me sacan otros temas, por ejemplo me gusta mucho dejarles investigar, sobre eso hacemos lluvia de ideas y hacen su concepto, no, entonces de repente llegamos a ver otros temas que se veían en el bloque III, IV, el siguiente, pero si algo para retomarlos no dejarlos así.

E: ¿Tu reflexión es a partir de los resultados de ese bloque?

DT: A partir de ahí saco una frecuencia de error, entonces ya de esa frecuencia de error me puedo dar cuenta de que fue lo que fallo, si fallo en mi o fallo en ellos en el que no estudiaron o a lo mejor no lo comprendieron o de la forma en como yo lo di y o nada más es tanto al final, por ejemplo llegamos hacer un ejercicio o un reto o algo del libro que ellos no comprendieron, entonces, lo dejo hasta ahí y al siguiente día llevo alguna otra actividad para que ya lo puedan comprender.

E: ¿Cuándo hablas de frecuencia de error a qué te refieres?

DT: Más que nada a su examen de ellos o a sus ejercicios de ellos.

E: ¿Pero una reflexión donde llegues a escribir algo?

DT: Eh, pues solamente que llegue a escribir no se el niño faltó, o “x” situación, se enfermó o simplemente no quiso venir, entonces empiezo ahí hacer mis anotaciones y hago un anecdotario de ellos; entonces empiezo a escribir lo que sucede en el transcurso del día, pero no con todos sucede

algo, pero lo más relevante con ellos, cuando se llegan a agredir o alguna cosa así, para yo tener las bases en que momento la mamá llegue a venir. Entonces de esa manera o si no me puedo dar cuenta cuando los niños ya empiezan a sentirse más motivados como es el caso de Clara y de Ángelo, que se han sentido más motivados, que ya van, se levantan y me preguntan: ¿cómo le hago? ¿cómo le resuelvo? ¿cómo, explícame, no entendí?

A partir de lo dicho podemos ir discerniendo que el cuidado en el cual la maestra está pensando quizá sólo este enfocado al aprendizaje de los contenidos curriculares y al cumplimiento de las tareas sobre la cuales ella organiza el aprendizaje.

Dicho testimonio nos da la posibilidad para observar cómo la docente al parecer no se permite del todo aprovechar los pequeños márgenes de libertad que tiene para hacer de la reflexión sobre su práctica un medio para pensarla de manera distinta y no solo desde la relación que ella y los alumnos mantienen con los contenidos curriculares. Finalmente lo que pasa en los salones de clase también son en gran medida actos generados por decisiones que toman los docentes.

Ahora bien, el cuidado de sí que he venido discutiendo, es un cuidado que se ocupa por el ser, es decir, el alcance del cuidado de sí, está más allá de la reflexión por una buena calificación o unos buenos resultados expresados en la respuesta asertiva de un examen.

Por lo tanto, podría incluso señalar que el cuidado de sí del cual nos habla Foucault, se ubica dentro de lo espiritual, puesto que el cuidado de sí implica un conocimiento sobre nosotros mismos, es decir, implica el acceso a la verdad y ésta “es lo que ilumina al sujeto, lo que le proporciona tranquilidad de espíritu” (Foucault, 1987: 39).

En suma, el cuidado de sí que la docente experimenta pareciera que están en un segundo plano las relaciones de amor, de amistad, de cuidado o de exclusión que sus alumnos expresan en la convivencia cotidiana que se genera en la práctica escolar, no obstante ella no es consiente de tal situación. La vigilancia que ella tiene sobre lo que hace y dice durante su práctica está mediada por el proceso de enseñanza que se enfoca en gran medida en calificaciones aprobatorias por parte de sus alumnos y además por las normas institucionales que ejercen cierta influencia sobre su práctica escolar. Pareciera que la libertad que se toma gira en el sentido de procurar resultados curriculares eficientes y con base a éstos es que se da un cuidado de sí.

### 3.2 ¡Evitemos el buuuuu y el ayyy! El cuidado en la relación maestro-alumno

En este apartado hablaremos del cuidado en la relación maestro-alumno. Durante el desarrollo del análisis veremos cómo el cuidado que la maestra procura hacia sus alumnos es un cuidado que se enmarca dentro del ámbito escolar, es decir, su cuidado se expresa en actitudes típicas que todo maestro hace.

Como bien señalé párrafos arriba, el cuidado se distingue del cuidado de sí en que este último implica una reflexión ética que va del individuo y que incide en su relación con los otros. Cuidado por su parte, es la acción misma producto de esta reflexión ética, “representa una actitud de ocupación, de preocupación, de responsabilización y de compromiso afectivo con el otro” (Boff, 2002:29). Por lo tanto, cuidado de sí y cuidado implican una relación ética entre sujetos. Ante tales concepciones ¿cómo aparece el cuidado en la relación maestro-alumno?

Algo que es importante señalar aunque resulte reiterativo es el carácter regulatorio y normativo que envuelve a la escuela, la cual mantiene ciertas prioridades por encima de otras; es necesario tener presente esto, puesto que nos ayuda a comprender cómo se da el cuidado del docente hacia los alumnos y qué es lo que se puede esperar en relación a este cuidado. Por qué digo esto último, porque conociendo parte de los hallazgos empíricos podemos entender hasta dónde es posible esta “ocupación”, “preocupación”, “responsabilización” y “compromiso afectivo con el otro”.

Para comprender lo dicho veamos el siguiente:

[Después del recreo la maestra trabaja una actividad de la asignatura de Geografía. La dinámica consiste en identificar en un mapamundi el continente o la región que la maestra indica.]

Mtra: ¿Quién va a pasar?

Carmen: Yo [La alumna se levanta de su lugar y llega hasta el pizarrón electrónico donde se encuentra proyectado el mapamundi].

Mtra: America del Sur.

[La niña toca América del Norte].

Mtra: No.

Aos: “Hay, hay, hay”.

Mtra: Me evito el hay.

[Pasa a otra alumna].

Mtra: Oceania.

[La niña se equivoca].

Aos: ¡¡Buuuuuuuu!!

Mtra: ¡¡Qué dije!! ¡¡Es la segunda vez que evito los buuu!!!

[La maestra y los alumnos continúan con la dinámica].

Otro testimonio interesante:

La maestra dice:

Mtra: Enrique te dije la IFE no la CURP.

Aos: Hay Enrique.

Aos:!!Hay Enrique!!

Mtra: Les dije que evitaran eso!

Enrique: Por lo menos la traje

Mtra: Así es (OBSER/04/09/2013).

Un hallazgo más que ilustra lo que posteriormente se pretende analizar:

[La clase inicia con la escritura de una moraleja a partir de un poema. De repente un niño dice:]

Ao1: No traje mi libreta.

Ao2: ¡¡Qué tonto!!

Mtra: ¡¡No le digas así!!

Ao 2: Perdón

Mtra: ¡¡No hay perdón!! (OBSER/11/09/2013).

Expuse estos testimonios para ir discerniendo el alcance que el cuidado tiene en la relación maestro-alumno. La docente cuida las palabras y el lenguaje que los alumnos emplean ya que éstas se usan para recriminar los errores de los alumnos, evita expresiones como el “*buuu*” o el “*hayyyy*”, del tal forma que los alumnos no se sientan exhibidos, no obstante tanto para Boff (2002), como para Foucault el cuidado se encuentra más allá de sancionar o llamar la atención a un alumno.

Sin embargo ¿qué podemos esperar de la escuela en relación al cuidado? ¿acaso no es motivo de reconocimiento el gesto que la maestra tiene al llamar la atención a aquellos alumnos que a través de tales expresiones se burlan y exhiben a los compañeros? o ¿estaremos exigiéndole demasiado al maestro o nos conformamos con eso?

Realmente los docentes quedan atrapados entre exigencias que ponen en un primer plano el aprendizaje de contenidos informativos y procedimentales y donde las relaciones a pesar de que representan para ellos un caballito de batalla se convierten en asuntos secundarios.

Y es que si seguimos analizando el sentido ético que el cuidado adquiere en la relación maestro-alumno aparecen actos que confirman este papel secundario que se le da a las relaciones éticas.

Analícemos lo siguiente:

[La clase inicia con una lectura del libro de Español:]

Karen: Somos los caballeros bondojitos.

Mtra: ¡No se lee así!!

Karen: Somos los caballeros bondojitos.

Mtra: No, quién me dice cómo se lee?

Enrique: ¡¡Somos los caballeros bondijitos!!

Mtra: Bien! ¿Quién más lo leé?

Ricardo: ¡Somos los caballeros bondojitos!!

Mtra: ¡¡Bien!! Quién continúa?

[La lectura continúa].

Yazmin: Cuando lo conto.

Aos: ¡Cuando me lo conto!!

Mtra: ¡¡No le digan!!

Yazmin: Cuando me lo conto.

Mtra: Si a veces les digo que se regresen no es para molestarlos chicos y leen con una flojera. Sigán los signos, créanme que si los seguimos se hace divertida la lectura. (OBSER/24/10/2013).

Otro testimonio que es pertinente:

Helguera: El di-se-ño y la cons-truc-ción.

Mtra: Vuelve a leer sin deletrear.

Helguera: El dise-ño y la cons-truc-ción de la ca-mara están en manos de los as-tronomos e ingenieros.

[Interrumpe el maestro de Educación Física] (OBSER/28/11/2013).

Otro hallazgo:

[La maestra después de una actividad menciona:]

Mtra: Chicos, cuaderno de Español. Guía de estudio.

Aos: Nooo!!!

Mtra: Si, va van a tener un día libre (mañana) y es mejor que estudien.

Numero uno: ¿qué es un índice?

Ricardo: Maestra eso no, lo preguntó hace un año!!

Mtra: El otro año? Sería el pasado bloque.

Karen: Es que quiere ver si todavía nos acordamos (OBSER/28/11/2013).

Un testimonio más:

Me acerco a la titular y ella me comenta que tres alumnos salieron mal en la evaluación, que tuvo que ayudarlos pero que va a hablar con sus papás, que si a la siguiente evaluación no le echan ganas los reprueba (OBSER/29/10/2013).



La docente cuida la entonación, la fluidez y el uso de signos durante la lectura, dicta una guía de estudio para cuidar que los alumnos salgan bien en el examen y ayuda a aprobar a aquellos estudiantes que salieron desfavorecidos durante la evaluación bimestral con la condición de que sus padres y ellos se tienen que comprometer porque a la siguiente no prestara tal apoyo.

Todo esto indica un cuidado donde incide el marco escolar, las exigencias de la escuela, del currículum y del sistema.

En suma en la relación maestro-alumno aparece un sentido ético del cuidado que podríamos nombrar como cuidado escolar, es decir, el docente tiende principalmente a ocuparse de aquellas cosas que tienen que ver con aspectos de la vida escolar, como cuidar las “malas palabras”, los cuadernos, los libros, cuidar la lectura de los alumnos y las buenas calificaciones. No obstante, habría que preguntarse si existen posibilidades reales para que los docentes aprovechen los márgenes de libertad que tienen para avanzar a un cuidado que no se centre únicamente en el cuidado ya descrito.

#### 4. Sentido ético del cuidado: las relaciones entre pares

Si cuidado significa pensar, poner atención, mostrar interés, manifestar una actitud de desvelo y de preocupación” (Boff, 2002: 73).Entonces el siguiente testimonio producto de la entrevista realizada a un alumno, ilustra muy bien una idea de cuidado que se apega a lo que Boff está concibiendo:

En la entrevista a un alumno se le pregunta sobre el cuidado entre sus compañeros:

E:¿Has notado que entre tus compañeros de quinto grado se cuidan?

Ao: Nooo, bueno el único grupo que si se cuida es el de las niñas, pero a los hombres les vale.

E: ¿Ah, el grupo de niñas si se cuida?

Ao: Si.

E: ¿Cómo has notado que se cuidan?

Ao: De que esta Yuridia se cayó y la llevaron a la dirección, en cambio cuando andaba Valentín con este Ángelo, Ángelo y Ricardo y todos ellos que iban, se cae y en vez de llevarlo a la dirección fue a llamarle a una maestra, pero no se cuidan entre ellos.

E: ¿A Yuridia la llevaron a la dirección para curarla?

Ao: Si, sus propias amigas y ellos solo le hablaron a la maestra porque no querían perder tiempo de recreo.

E: ¿Ah y quien fue el que se cayó?

Ao: Dante.

E: ¿Y no lo llevaron a la dirección?

Ao: No, solo le llamaron a una maestra para que lo llevara, pero no estuvieron al consiente de nadie, ni siquiera se fueron asomar como iba, ni nada. En cambio las niñas ahí estaban afuera de la dirección viendo como estaba Yuridia, a ellas no les importaba perder el recreo por su amiga (ENTREA).

El testimonio del alumno da cuenta de cómo “el cuidado solo surge cuando la existencia de alguien tiene importancia para mí” (Boff, 2002: 73). No sólo me preocupo por el otro, soy capaz de sacrificar parte de mi diversión para cuidar y atender al amigo. Esto sin lugar a dudas también nos muestra un ejemplo de lo que significa el reconocimiento afectivo. He señalado anteriormente que el cuidado implica un acto de amor.

¿Y si el cuidado es un acto de amor, entonces, también éste suele ser selectivo?, es decir, ¿solo se puede cuidar a un número limitado de personas? Para entender esto, analicemos el siguiente testimonio, dado por otro alumno, durante el desarrollo de una entrevista:

E:¿Te preocupas por tus compañeros o los cuidas?

Ao2: Solo a los que me caen mejor.

E: ¿Y ellos te cuidan a ti?

Ao2: sí.

E: ¿Cómo te cuidan?

Ao2: Porque cuando tenemos problemas nos metemos entre nosotros y decimos lo contrario a lo que nos están acusando y cuando tenemos problemas de golpes ellos se meten también a ayudarnos.

En el capítulo dos hacía alusión a el cuidado como una actitud, no obstante, es conveniente señalar que esta actitud también solo se muestra con las personas que son importantes para el Yo, pues recordemos que el cuidado sólo surge cuando alguien tiene valor para el otro.

En suma, estos pequeños testimonios muestran como los alumnos a través del cuidado y del amor buscan autorrealizarse, quizá de manera inconsciente, puesto que al hacerlo no están pensando que tan bueno es, simplemente lo hacen porque existen lazos de cariño que se han ido construyendo durante su paso por la escuela; finalmente y parafraseando al personaje del Zorro en el libro del Principito cuando nos hemos *domesticado* el otro tiene un sentido diferente para mí.

## 5. Vulneraciones morales

En el capítulo dos señalaba que en ausencia de relaciones intersubjetivas en las cuales aparece el sentido ético del reconocimiento (y también el del cuidado), es decir, relaciones donde los sujetos se sienten valorados, apreciados y respetados por el grupo de amigos o el grupo social donde interactúan, pueden aparecer relaciones marcadas por el menosprecio, la exclusión, la injusticia y el maltrato físico.

Profundizando en la idea acerca de lo que se entiende por vulneraciones morales podría afirmar de entrada que éstas aparecen expresadas en actos y relaciones donde los sujetos no son valorados, apreciados y respetados, en pocas palabras no son reconocidos. A las vulneraciones morales Honneth también les llama menosprecio, heridas, delitos o daños morales.

Para Honneth “los seres humanos son vulnerables de esa manera específica que denominamos ‘moral’ porque deben su identidad a la construcción de una relación práctica consigo mismos que desde el primer momento depende de la ayuda y la aprobación por parte de otras personas” (Honneth, 2009: 323). Por lo tanto, es importante señalar las caras contrarias al sentido ético del reconocimiento, del cuidado y del cuidado de sí, puesto que éstas atentan contra la identidad de los seres humanos que en este caso interactúan dentro del salón de clases.

Ahora bien, en el capítulo anterior señalaba que cada tipo de reconocimiento -afectivo, de derecho y de solidaridad- viene a subsanar específicamente una vulneración o una herida moral. Recordando brevemente las vulneraciones morales que la teoría de la *lucha por el reconocimiento* señala, estas son: “(en primer lugar) las que le roban a una persona la seguridad de poder disponer de su bienestar físico... (la segunda clase de vulneración moral) es el desprecio de la responsabilidad moral (y) finalmente, una tercera clase de vulneraciones morales es constituida por los casos en que se busca demostrar a una o varias personas por medio de la humillación y la falta de respeto que sus capacidades no gozan de ningún reconocimiento” (Honneth, 2009: 322).

Es conveniente reiterar que la conciencia de los sujetos se forma a partir de las relaciones con los otros, con los compañeros de interacción. El salón de clase no sólo es un espacio donde se genera una enseñanza y un aprendizaje es también un espacio de relaciones intersubjetivas y de

interacciones. Es en este espacio que cohabitan alumnos y maestro en donde unos y otros construyen día a día un conocimiento de quiénes son y qué lugar ocupan dentro del grupo.

Sería ideal tal y como lo proponen los programas curriculares “manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal” (SEP, 2011:53). No obstante, en la convivencia cotidiana de la práctica escolar aparecen relaciones marcadas por esto que he llamado desde la teoría de la *lucha del reconocimiento* impulsada por Honneth, las vulneraciones morales.

Ahora bien, ¿Cómo se traduce una vulneración moral dentro el despliegue de relaciones escolares? ¿Por qué se deben considerar a este tipo de relaciones escolares como vulnerables moralmente hablando?

Bien traduciendo operacionalmente la categoría de vulneraciones morales, podríamos señalar que ésta aparece en las relaciones escolares a través de la exclusión, la vergüenza y de los apodos, al menos desde las observaciones realizadas.

Por lo tanto, en los siguientes subapartados analizaré en el orden presentado, estas formas de vulneraciones morales que aparecieron durante el despliegue de las relaciones escolares que observé en el proceso del trabajo de orden empírico.

#### 5.1 La exclusión: una relación que se respiró desde el primer momento

Lo que a continuación aparece constituye un conjunto de testimonios que permiten comprender cómo aparece la exclusión en las relaciones entre pares. Las experiencias empíricas así como la información teórica nos ayudaran a entender cómo dicha vulneración es legitimada por la cultura y la escuela aunque esto signifique un daño moral para aquellos que la padecen.

El concepto de exclusión de manera inmediata y lógica podríamos definirlo como la no inclusión del alguien dentro de un todo, en este caso el grupo escolar, es decir, excluir está asociado con rechazar, con no aceptar y con no integrar. Para evidenciar tal vulneración analicemos lo siguiente, no solo desde el acto mismo sino desde conceptos propios de las vulneraciones morales –pérdida

de valor y de derechos- que nos ayudan a elevar la mirada en relación a la exclusión. Para ellos leamos lo siguiente:

Ma1<sup>16</sup>: Fórmense equipos de cuatro.

Aos: [Los alumnos se mueven de sus lugares para integrarse en los equipos. La maestra permite que se formen por afinidad].

[Dos equipos quedan con tres integrantes].

Clara: [Clara queda sola, ella había estado llorando porque no trajo la indumentaria para bailar y no pudo salir a ensayar. Lentamente trata de acercarse a uno de los equipos, sin embargo, no se atreve].

Ma1: Quién me dice el primer resultado.

Ricardo: es 15.

Ma1: sí.

[La maestra sigue con la clase, dirigiéndose a los equipos, no se ha dado cuenta de que una de sus alumnas no está integrada. Después de algunos minutos se da cuenta que mi mirada se centra en Clara].

Ma1: A ver chicas, su compañera está sola, ábranle un espacio.

Aas: [Las alumnas del equipo se mueven un poco para que se integre Clara. Las integrantes cooperan entre ellas para seguir contestando la actividad del libro de matemáticas, pero la mayoría se olvida de que Clara es parte del equipo] (OBSER/ 21/03/2013).

Está fue la primera relación que se respiró desde el primer momento en que entre al salón de clases o al menos la que percibí inicialmente. Si bien, advertía que relaciones de exclusión iban a aparecer, jamás pensé que llegarían a ser inmediatamente tan evidentes y palpables.

Honneth sitúa a la exclusión dentro de la segunda forma de menosprecio o vulneración moral, que párrafos arriba ya mencionaba. “En este caso, el hombre es humillado en la medida en que, dentro de su comunidad, no se le concede la imputabilidad moral de una persona jurídica de pleno valor” (Honneth; 2010: 26). Aclaremos la idea expuesta por el autor.

Para contrarrestar o al menos atender las consecuencias de la exclusión pensemos en lo que Honneth llama reconocimiento de índole jurídico. Esto se traduce en niños y en alumnos que en sus relaciones escolares, es decir, en la relación que mantienen con sus pares y con su maestro se saben, se siente y tienen los mismos derechos y el mismo valor que cualquier integrante del grupo.

Por lo tanto, cuando el alumno es menospreciado, en la medida en que, dentro de su grupo de clases no se le toma en cuenta para la realización de las distintas actividades que la práctica escolar

---

<sup>16</sup> La maestra que aquí aparece corresponde a la docente que tenían los alumnos cuando estaban en cuarto grado de primaria.

despliega, es decir, no se le reconoce como una persona valiosa y con igualdad de derechos, estamos ante un tipo de vulneración que bien podríamos nombrar como exclusión escolar.

Esta no aceptación o no inclusión de los otros con los cuales me relaciono trae consecuencias importantes para el sujeto, pues “lo que es afectado o incluso destruido por semejantes actos es el respeto así mismo” (Honneth, 2009: 322). Respeto que obtenemos cuando sabemos que los compañeros con los que me relaciono me hacen parte del trabajo, de la convivencia y de los juegos que ahí se despliegan.

Ahondando en los resultados que trae consigo las relaciones excluyentes. Los alumnos que las sufren son capaces de nombrar tal vulneración y los que no la padecen también perciben qué alumnos son rechazados y no incluidos en las diversas actividades que en una jornada escolar se realizan. Para evidenciar tales afirmaciones a continuación reproduzco parte de la entrevista realizada a dos alumnos de quinto grado en la escuela primaria donde se realizó la investigación:

E: ¿Cómo sueles llevarte con tus compañeros, como suele ser tu relación con ellos?

AL: Ah, con los del salón no me llevo con casi nadie - más que con Braulio, Juan y Hugo y Ángel- porque no se me hacen buenos amigos y además nadie quiere estar conmigo.

E: ¿Nadie quiere estar contigo?

AL: No.

E: ¿Cómo notas tu eso?

AL: Ah, pues un poco excluyente.

E: ¿Te excluyen?

AL: Ah, sí, la mayoría de veces sí y también a Hugo.

E: ¿Cómo te das cuenta de que los excluyen?

AL: Porque nosotros les decimos quieren -ah y también a Genaro-, le dije: ¿me quieren en su equipo? y me dijo, no, busca otro. Pero en realidad es que yo y Hugo si trabajamos solo que no nos dicen qué hacer y cuando hacemos algo nos regañan. Por eso es que nos quedamos sin hacer nada.

E: ¿En las mujeres notas que las excluyan?

AL: A Clara la excluían pero ahora ya no, también a Inés. ¿Te acuerdas de Inés?

E: Sí.

AL: También a Inés la excluían mucho.

A un alumno que no padece de exclusión al relacionarse con sus compañeros, le pregunte durante la entrevista:

E: ¿Crees que en tu grupo hay niños que son rechazados?

AL: Sí, Genaro, Hugo, Camilo, Antonio, bueno Antonio no, está también Clara, Matilde y Carmen.

Estos señalamientos, sobre todo el del primer alumno nos permiten ir vislumbrando cómo el sentido ético que las relaciones adquieren, influye directamente sobre la conciencia de los alumnos, es decir, éstos se van formando juicios sobre cómo los reconocen los otros y qué papel juegan dentro del grupo.

Par entender cómo el reconocimiento o la falta del mismo influyen directamente sobre la conciencia, analicemos el siguiente hallazgo:

“Hugo siempre preguntaba ¿te caigo bien? y yo le decía a veces, pero sí, siempre te preguntaba eso” (OBSER/26/05/2013).

Este testimonio que narra una alumna sobre uno de sus compañeros ilustra muy bien la necesidad que los sujetos tienen de reconocimiento, no obstante pongámosle nombre, de reconocimiento afectivo, en derechos y de ser aceptados por los demás “y es que la libertad de una autorrealización dependen de presupuestos que no están a disposición del sujeto humano, ya que sólo puede lograrlos con la ayuda del otro en la interacción” (Honneth, 1992: 210). ¿Qué se intenta decir con esto? Se intenta afirmar tal como ya lo hemos venido haciendo, que el reconocimiento y la autorrealización solo se adquieren en la relación con los otros y que al adquirir tal reconocimiento el sujeto se siente autorrealizado. Por lo tanto, todos los alumnos tienen esta necesidad de reconocimiento.

Es importante señalar que Hugo pertenece al “grupito” de los excluidos, de ahí que la interrogante “te caigo bien” manifieste una necesidad enorme de reconocimiento, el cual si éste se pudiera medir reflejaría como existen alumnos con una demanda más urgente que otros.

Ahora cabe preguntarse ¿quiénes son los alumnos que son excluidos?, es decir ¿cuáles son las características de estos alumnos que son vulnerables ante este tipo de menosprecio?

Recordemos que la escuela no está aislada de otros ámbitos como es el contexto social y cultural.

La escuela forma parte de una cultura, responde a los intereses de la misma y reproduce las contradicciones y desigualdades que ella se genera. Lo que es más interesante la escuela legitima tales desigualdades del tal forma que “se aceptan las características de una sociedad desigual y discriminatoria pues aparecen como el resultado natural e inevitable de las diferencias individuales

en capacidades y esfuerzos” (Pérez Gómez, 2000: 21). Esto forma parte de lo que se ha llamado la función socializadora de la educación escolarizada.

Con todo ello, lo que pretendo afirmar es que en la escuela, a los alumnos en que menos se piensa para trabajar en equipos o en parejas y con los que sólo se convive porque las circunstancias así se presentaron, son aquellos alumnos que provienen de familias con bajos recursos económicos, aquellos que tienen un nivel de aprovechamiento inferior de acuerdo a las expectativas curriculares y a las expectativas del mismo maestro y aquellos que no son afines a los líderes del grupo escolar investigado.

Aclarando aún más esta última idea, los alumnos forman “grupitos” al interior del aula de clases, del tal forma que los integrantes de éstos mantienen características en común que los hacen ser “amigos” de unos y ser excluyentes de otros.

Por lo tanto, la exclusión también forma parte de nuestra condición humana, es decir, al constituirse dicho menosprecio en algo que está ahí, que se presenta en la escuela, que forma parte de las relaciones escolares y sociales, que desde el discurso se busca abatir pero que desde lo factico se legitima y aparece como “algo natural”, esto sin duda nos pone ante características propias de nuestra condición como humanos, pues recordemos cómo esta condición aparece cuando el hombre pasa de una regulación instintiva a una la regulación social. Con ello intento decir que dentro de la misma organización escolar, la cual es una extensión de la organización social; la exclusión aparece como parte de la regulación social, es decir, de la condición humana.

En suma la exclusión escolar aparece como una forma de relación y por lo tanto como un daño moral que tiene efectos sobre la conciencia de los alumnos que la sufren. La escuela quizá de manera inconsciente a través de su función socializadora la legitima, del tal forma que los mecanismos de enseñanza y evaluación hacen aparecer las diferencias que existen entre unos y otros. La exclusión es un reflejo de las relaciones desiguales que se viven fuera del ámbito escolar y por lo tanto representa una negación del sentido ético de la autorrealización humana.



## 5.2 Avergonzar: ¡No me exhibas delante de todos!

En el siguiente apartado se expone una forma de daño moral que se genera a partir de una actividad hecha por la docente titular en turno. A través de esta experiencia veremos cómo en la relación maestro alumno y entre pares aparece tal vulneración de forma inconsciente, es decir los sujetos no buscan que esto suceda.

Durante la mañana de clases la maestra pide a los alumnos que pasen a resolver unas divisiones que ella ha anotado en el pintarrón:

Ma1: Matilde pasa al resolver la división que sigue.

Matilde: [Matilde se levanta de su lugar y camina hacia el pintarrón, se para frente a éste e intenta resolver convencionalmente la división].

Ma1: Rápido Matilde ¿qué tienes que hacer?

Matilde: [Se queda parada viendo la división, se nota nerviosa, no sabe cómo resolverla].

Ma1: A ver, cuántas veces cabe el tres en el seis?

Matilde: [No responde].

Ma1: Pero sigue faltando eso ya lo habíamos visto ¿cuánto es tres por dos?

Matilde: [Sigue sin responder].

Ma1: Tres por dos es seis, entonces cabe dos veces, va arriba.

Aos: ¡¡Hayyyy, Matilde, no te sabes las tablas!!

[La maestra sigue “ayudando” a la alumna a terminar de resolver la división con un tono de voz elevado].

Ma: ¡¡Siéntate, y ya te las debes de saber!!

[La niña toma asiento, en su rostro se advierte una expresión de pena, de vergüenza. Minutos después los alumnos salen a la activación física, en el traslado a la cancha se escucha lo siguiente:]

Aos: Matilde no se sabe las tablas, no manches desde cuando me las aprendí!!  
(OBSER/23/04/2013)

En el rostro de la niña se pudo leer: “*me han exhibido*” “*que vergüenza, me ha hecho pasar por una tonta*” y esto no son solo mis interpretaciones como persona que observó y documentó el hecho. Estando Matilde en quinto grado me acerco y le pregunto:

Investigadora: Con qué maestra estás más contenta?

Matilde: Con la maestra Daniela.

Investigadora: ¿Por qué?

Matilde: Porque la maestra Elisa nos ponía en vergüenza, nos regañaba porque no hacíamos la tarea  
(OBSER/29/08/2013).

Ahora bien, analicemos qué es la sensación de vergüenza y por qué ésta aparece como una vulneración moral.

Para el autor de la lucha por el reconocimiento, “el contenido de sensación de la vergüenza consiste [...] en una especie de desplome del sentimiento del propio valor; el sujeto, que en la vivencia del rechazo de su acción, se avergüenza de sí mismo, se experimenta como de menor valor social de lo que previamente había supuesto” (Honneth, 1992: 168). En esta idea de avergonzar que Honneth plantea, no solo se puede leer el significado mismo del concepto, además se advierte el por qué la vergüenza forma parte de las vulneraciones morales.

Para Matilde la maestra la exhibió frente a sus compañeros, como bien dijo ella la “avergonzó”. Matilde experimentó el sentirse inferiormente valorada. No obstante, tampoco podemos afirmar que la intención de la maestra era avergonzar a su alumna; lo que si podemos señalar es que en esta relación maestro-alumno, la docente no pudo hacer una lectura y mantenerse alerta ante lo que estaba pasando en ese momento, no advirtió que la alumna estaba siendo avergonzada no solo por ella sino también por el murmullo que se escuchaba de algunos de los compañeros (“*hay Matilde no te sabes las tablas*”).

Esa capacidad de los docentes de quedarnos callados cuando es necesario o intervenir cuando la situación lo requiera es lo que en pedagogía se conoce como *el tacto pedagógico*: “El tacto pedagógico se manifiesta principalmente como una orientación consciente en cuanto a la forma de ser y actuar con los niños [...] mostrándose abierto a la experiencia del niño, adaptándose a la subjetividad, como una influencia sutil, como una seguridad situacional y como un don de la improvisación” (Van Manen, 1998: 159). Este tacto es necesario para hacer que un alumno salga de una situación que puede ser lastimosa de manera tranquila y airada.

Ahora bien, causar vergüenza desde Honneth se ubica en la tercera forma de vulneración moral, la cual se caracteriza por la falta de reconocimiento a las capacidades que posee un individuo “lo que tales actos lastiman es el sentimiento de tener importancia social de una comunidad concreta. En ese contexto, el continuo de los ejemplos típicos abarca desde el caso inofensivo de no saludar hasta el caso grave de estigmatización” (Honneth; 2009: 322). En pocas palabras este tipo de menosprecio se hace sobre las capacidades intelectuales y cognitivas de los sujetos. A diferencia de la exclusión en la cual se niega nuestra condición de ser sujetos valorados única y sencillamente por ser humanos, aquí juega un papel muy importante el talento y las habilidades que poseemos,

claro está que esta falta de talento o de lo que pudiera pensarse como talento, puede ser motivo de exclusión, puesto que está pensado desde la mirada curricular.

En suma, podemos observar que un alumno puede sentir o experimentar vergüenza a partir de situaciones donde quedan exhibidas sus capacidades. La intención del docente –al menos en el caso documentado- no fue avergonzar a la alumna, no obstante, es conveniente mantener una actitud de alerta para hacer una lectura constante de las situaciones que se suscitan a lo largo de la jornada escolar, el tacto pedagógico puede constituir una estrategia pertinente para lograr dicho propósito.

### 5.3 Negación de la identidad: Los apodos

Si bien ya el hecho de hablar de vulneraciones morales encierra una negación de la identidad de las personas, pues recordemos que ésta se construye a partir de las relaciones con los otros y de la aprobación de estos mismos, la situación de los apodos es un ejemplo claro de tal negación.

En el siguiente subapartado, se analizarán las relaciones entre pares a partir de un tipo de daño moral como son los apodos. A través de dicho análisis se pretende establecer como los apodos constituyen una forma de negar la identidad de los sujetos significando esto un daño moral.

Ahora bien, los apodos son tan comunes en la escuela y pocas veces nos imaginamos las consecuencias que éstos tienen en la formación de la identidad de las personas. En ocasiones los docentes mantienen una actitud de espectadores frente a este tipo de vulneraciones, la razón, quizá, es que creemos que estos no afectan al otro, no obstante, habrá que ponernos en los zapatos de aquellos que se les impone una nueva identidad por medio de un sobrenombre.

Los apodos que generalmente circulaban entre los alumnos -sobre todo hombres- hacían alusión a algún defecto físico de los compañeros, desde “gordo”, “rata calva” “conejita” “conejo en peligro de extinción y hongo”.

Quisiera compartir un testimonio -al respecto de este tema- de la maestra que atendió a los alumnos cuando estos iban en cuarto grado.

La maestra me comentó que al niño que le decían “conejito” él mismo se puso el apodo antes que sus compañeros lo hicieran, esto se debe a la forma de sus dientes. (OBSER/22/05/2013)

A este mismo niño lo acusaban de niña y en una ocasión le dijeron “conejita” porque se juntaba con mujeres. Sus compañeros mencionaron que le decían “conejo” porque le gustaba imitarlos y le sugirieron que ya no los imitara, porque en sexto se iban a burlar de él”. (OBSER/22/05/2013).

En estas situación descrita, podemos hacer algunas interpretaciones, la primera es que los alumnos al saberse vulnerables crean mecanismos de defensa “*no espero a que me pongan el apodo, mejor yo mismo me lo pongo*” y detrás de esta actitud él mismo y los otros están negando su identidad para compararlo con un animal. Vemos, por lo tanto como la parte física juega un papel importante en lo que hemos llamado la condición humana.

En sí, los apodos circulan dentro de las relaciones escolares como algo natural, éstos niegan la identidad de los alumnos, afectan su conciencia y además les dan una idea equivocada de quienes son, es decir, el apodo altera el autoconcepto que cada quien tiene de sí mismo.

## REFLEXIONES FINALES

## **SENTIDOS DE LA ÉTICA: ENTRE LA NORMA Y LOS MARGENES DE LIBERTAD. REFLEXIONES FINALES**

Conocer las características que están determinando el espíritu de nuestra época, nos permiten entender el contexto desde el cual se piensa y se construye el conocimiento. Este espíritu también incide en la educación.

El análisis hecho, muestra a un espíritu de la época marcado por el instrumentalismo y la cosificación del hombre, esto es, la pérdida gradual de la condición humana. El conocimiento, principalmente, se construye a partir de la lógica de la productividad del mercado y no a favor del bienestar social.

La educación, por su parte, se ve como un medio mediante el cual se transmiten conocimientos útiles y prácticos, dejando en un segundo plano los conocimientos teóricos y reflexivos. Por ende la escuela tiende a promover una educación donde lo procedimental se pone por encima de una formación integral.

Una opción epistémica que nos ayuda a repensar la idea de conocimiento y educación, sin duda alguna, es el posicionamiento crítico y dialectico de la realidad social, el cual nos permite leer lo que sucede dentro de la escuela a partir de la tensión y la contradicción entre lo que formalmente se dice a través de los planes y programas de estudio y lo que realmente sucede cuando los sujetos interactúan, pues recordemos que la condición humana escapa a la objetividad curricular.

Recordar nuestra condición humana nos permite reconocernos como sujetos biológicos y sociales, sobretodo, nos muestra como el ser humano no puede concebirse alejado de los otros, esto es, sólo con el otro me identifico y me vuelvo mejor persona.

Ahora bien, para dar respuesta a las preguntas y supuestos de investigación, primero quiero traer a cuenta la pregunta rectora: ¿Cuáles son los sentidos éticos que se despliegan en las relaciones de la práctica escolar? que se acompañó de preguntas específicas y supuestos que ayudaban a orientar y explicar el objeto de estudio. A continuación analizaré tales planteamientos específicos a la par de los supuestos; posteriormente retomaré la pregunta general para exponer los sentidos éticos en las relaciones de la práctica escolar.

En el primer supuesto de investigación afirmaba que en la práctica escolar existe una escasa visibilidad de las relaciones humanas o éticas pues es más evidente la relación objetivista que maestros y alumnos mantienen; la pregunta específica relacionada con este supuesto dice: ¿qué sentidos éticos aparecen en las relaciones objetivistas que maestros y alumnos mantienen? Esta hipótesis e interrogante se responden a la luz de los hallazgos empíricos analizados a lo largo del trabajo de investigación, los cuales mostraron cómo en las relaciones afectivas, de derechos, de solidaridad y de cuidado giraron en torno del trabajo escolar predeterminado por los objetivos y propósitos que el curriculum marca. De manera general, en las relaciones objetivistas entre maestros y alumnos aparece un sentido ético que prioriza el aprendizaje de contenidos y pone inconscientemente, en un segundo plano, las relaciones humanas

El primer supuesto y la primer pregunta están íntimamente relacionados con un segundo supuesto, en el cual yo señalaba que cuando en la práctica escolar se le da prioridad a una ética normativa se pone en un segundo plano la ética de la autorrealización humana. Esta prioridad que se hace de la norma aparece en las relaciones escolares como algo común; además implica que el conjunto de normas y ritos típicos de la práctica escolar aparecen y se construyen en un escenario institucional que está determinado por la dinámica en que se desarrolla la misma, es decir, muchas de las normas aparecen y se manejan en función de un óptimo cumplimiento de los objetivos que en el maestro plantea. De tal forma que las relaciones humanas o éticas alcanzan poca visibilidad ante relaciones que suelen construirse en función de las reglas.

En cuanto a una subordinación de la ética centrada en el bienestar de los sujetos, dicha subordinación en la mayoría de las veces se da de manera inconsciente, es decir, el maestro y los alumnos se relacionan en función del rol que desempeñan y de las normas que se establecen.

Un tercer supuesto afirmaba que las relaciones con cierto sentido humano o ético suelen darse en pequeños márgenes de libertad que la dinámica escolar propicia de manera poco consciente. Este supuesto se liga con las preguntas ¿qué sentidos éticos se despliegan en las relaciones escolares dentro de los márgenes de libertad permitidos y más allá de la ética normativa basada en actitudes recurrentes? y ¿cómo se expresa en las relaciones escolares una ética de la autorrealización humana? Para responder a todo esto es conveniente señalar que los sujetos pedagógicos aprovechan –sobre todo los alumnos– aquellos espacios que escapan a la norma y

al control que la escuela exige, para expresar muestras de cariño, afecto, solidaridad y cuidado que los colocan ante una ética de la autorrealización. No obstante, también hay que señalar que aparecen relaciones que van en contra de la autorrealización humana e incluso escapan a las normas que objetivamente se establecen, estamos hablando de relaciones de daño o vulneraciones morales.

Regresando con la pregunta rectora del trabajo de investigación ¿cuáles son los sentidos éticos que se despliegan en las relaciones de la práctica escolar? A continuación se exponen los sentidos éticos desplegados en las relaciones maestro-alumno y alumno-alumno, siguiendo el orden de las categorías teóricas de reconocimiento, cuidado o cuidado de sí y vulneraciones morales.

En la relación maestro-alumno se expresa una necesidad de reconocimiento afectivo en función del rol que asumen cada uno de los actores. Es decir, el afecto se da guardando un margen de libertad en tanto los intereses no se vean perjudicados. Por tanto, el sentido ético del reconocimiento afectivo en la relación maestro-alumno es un sentido ético de reconocimiento afectivo circunstancial, esto es, a partir de la dinámica que la práctica escolar genere el maestro decide que tan conveniente es mostrar afecto o cariño a sus alumnos.

En otras palabras, el reconocimiento afectivo en la relación maestro-alumno aparece aparentemente determinado según los intereses que la práctica escolar solicite, es decir, si la docente ve conveniente mostrar cierto cariño lo expresa, pero si esto afecta el desarrollo eficiente del trabajo se abstiene de manifestarlo.

El reconocimiento en derechos dentro en relación maestro-alumno pareciera está determinado por el cumplimiento que los alumnos hagan de ciertas normas que son establecidas por la docente, teniendo como objetivo el cumplimiento efectivo del trabajo escolar, lo que también se traduce en una cierta tendencia en que el reconocimiento en derechos se logra en esa relación que los educandos mantienen con los contenidos curriculares.

En resumidas cuentas, el reconocimiento en derechos es aprovechado por la maestra como estrategia en la que se negocia el cumplimiento del trabajo escolar (que ella plantea a sus alumnos) a cambio del respeto de ciertos derechos que los alumnos tienen como estudiantes. No



obstante existen márgenes de libertad en la que algunos alumnos intentan realizar –quizá no de manera exitosa- un trueque entre las cosas que a ellos les interesa abordar en la clase y lo que la maestra plantea, esto pone a los estudiantes frente a la antesala de una ética de la autorrealización. En suma, bajo las condiciones descritas, el reconocimiento en derechos dentro de la relación maestro-alumno aparece como un sentido ético que he nombrado como estratégico.

En el reconocimiento de la valoración social dentro de la relación maestro-alumno incidió, quizá de manera inconsciente las expectativas que la maestra tenía de sus alumnos. Expectativas que fue construyendo a lo largo del desarrollo del trabajo escolar y que ella expresó sin afán de ensalzar a unos y subvalorar la capacidad de otros. Por tanto, en la relación maestro-alumno el sentido ético del reconocimiento en la valoración social está marcado por las positivas o negativas expectativas.

Los sentidos éticos en el reconocimiento afectivo dentro de las relaciones entre pares, lo podemos definir a partir de tres momentos, uno las muestras de amistad, dos los espacios de convivencia y tres las expresiones de atracción.

En las relaciones entre pares existe un sentido ético del reconocimiento afectivo que suele ser genuino, con muestras de cariño y apoyo, sobre todo en aquellos alumnos que no pretenden ejercer ningún control o dominio sobre el otro. Existe además un reconocimiento afectivo esporádico entre los diferentes alumnos que pertenecen a los distintos “grupitos” y que interactúan de manera ocasional para darse muestras de apoyo. En resumidas cuentas, las muestras de amistad entre pares expresan un reconocimiento afectivo entre lo genuino y lo esporádico.

En cuanto a los espacios de convivencia los alumnos aprovechan cualquier circunstancia o margen de libertad para poder interactuar y compartir experiencias que les den la posibilidad de sentirse autorrealizados, es decir, de sentirse a gusto y felices. El compartir experiencias de la vida cotidiana, es una manera en que los estudiantes buscan la autorrealización o también un reconocimiento afectivo que se hace de manera poco consiente, es decir, el alumno cuando platica con el compañero de a lado no lo hace pensando en que de esta forma cubre tal necesidad

moral, simplemente lo hace por el bienestar que le genera. Por ello, y tomando en cuenta que los alumnos aprovechan cualquier margen de libertad que la práctica brinda, el sentido ético del reconocimiento afectivo dentro de la convivencia escolar aparece como la búsqueda constante de la autorrealización.

En las relaciones entre pares, la atracción se manifiesta al igual que la amistad o la convivencia como una forma de autorrealización, es, en pocas palabras un estado de felicidad. Con ello, la práctica escolar es mucho más que un proceso de enseñanza y aprendizaje, es además un espacio donde se despliegan múltiples relaciones en búsqueda del reconocimiento y el bienestar. Por ende, el sentido ético en el plano de la atracción entre pares lo he llamado la búsqueda por el reconocimiento pleno.

El reconocimiento en derechos dentro de las relaciones entre compañeros se da a partir de una lucha entre los integrantes que sufren daños morales y aquellos que mantienen cierta autoridad sobre el resto de los compañeros.

Por tanto, es posible que la lucha por el reconocimiento en derechos se dé a partir de relaciones en que los alumnos se saben poseedores de cierto poder y libertad para no dejarse vulnerar por el compañero de interacción. Por tanto, en las relaciones entre pares aparece un reconocimiento en derechos en pugna.

En las relaciones entre pares, el reconocimiento de la valoración social aparece a partir de muestras de solidaridad y empatía en las cuales se reconocen los esfuerzos que los compañeros hacen para acceder a ciertas capacidades y habilidades. No obstante, aparecen relaciones donde este tipo de reconocimiento se da en la medida en que los alumnos demuestran ante los otros que tan “buenos” o “malos” son frente al conocimiento curricular.

En otras palabras, el reconocimiento en la valoración social se gana cuando un alumno demuestra que sus capacidades están acordes a las exigencias que la escuela marca. Aunque existen espacios o márgenes donde los alumnos se solidarizan con el otro demostrando cierta empatía cuando éste “falla” ante los ojos de los demás. Observamos entonces, que en las relaciones entre pares se despliega un sentido ético del reconocimiento de la valoración social en el claroscuro de la empatía y la subvaloración.

El cuidado y el cuidado de sí que el maestro da al alumno está mediado por el marco escolar y curricular. En el sentido ético de este cuidado aparecen múltiples situaciones que tienen que ver con los intereses que la institución y el mismo sistema promueve a través de la práctica escolar.

La docente al parecer no se permitió del todo aprovechar los pequeños márgenes de libertad que tuvo, para hacer de la reflexión sobre su práctica un medio que le permitiera pensarla de manera distinta y no solo desde la relación que ella y los alumnos mantenían con los contenidos curriculares. Quizá, no problematizó su práctica escolar desde las relaciones humanas o éticas que ahí se construyeron. Finalmente lo que pasa en los salones de clase también son en gran medida actos generados por decisiones que toman los docentes.

El cuidado de sí que la docente manifestó dio la impresión de que las relaciones de amor, de amistad, de cuidado o de exclusión que sus alumnos expresaron en la convivencia cotidiana que se generó en la práctica escolar están en un segundo plano, no obstante, ella no es consciente de tal situación. La vigilancia que ella tiene sobre lo que hace y dice durante su práctica está mediada por el proceso de enseñanza que se enfoca en gran medida en calificaciones aprobatorias por parte de sus alumnos y además por las normas institucionales que ejercen cierta influencia sobre su práctica escolar. Pareciera que la libertad que se toma gira en el sentido de procurar resultados curriculares eficientes y con base a éstos es que se da un cuidado de sí.

Bajo lo dicho, en la relación maestro-alumno aparece un sentido ético del cuidado, denominado como cuidado escolar, es decir, el docente tiende principalmente a ocuparse de aquellas cosas que tienen que ver con aspectos de la vida escolar.

Por su parte, los alumnos a través del cuidado y del amor buscan autorrealizarse, quizá de manera inconsciente, puesto que al hacerlo no están pensando que tan bueno es, simplemente lo hacen porque existen lazos de cariño que se han ido construyendo durante su paso por la escuela.

Hay que mencionar que el cuidado en las relaciones entre pares es selectivo, solo se cuida al grupo de amigos con el cual se convive. No obstante, los alumnos mantienen una idea de cuidado que expresa la importancia que tiene el Otro para con el Yo. En suma el cuidado en las relaciones escolares aparece como un cuidado genuino y selectivo.

Por otra parte, las vulneraciones morales aparecen expresadas en relaciones de exclusión, de burla y de negación de la identidad. Al parecer en tales muestras de menosprecio es evidente que los alumnos mantienen relaciones donde existe una necesidad y una lucha constante por el reconocimiento y el cuidado. Estas relaciones marcadas por las vulneraciones morales, también nos indican, el claroscuro que existe cuando los sujetos interactúan.

En suma, la práctica escolar tiende hacer más visibles las relaciones objetivistas, esto es, se le da mayor prioridad a la relación que los sujetos tiene con los contenidos curriculares. Al priorizar una ética normativa basada en actitudes recurrentes en la práctica escolar se niega - quizá de manera inconsciente- en las relaciones maestro-alumno y alumno-alumno la posibilidad de convivir bajo una ética de la autorrealización humana.

Dentro de la práctica escolar las relaciones se mueven a partir de la tensión entre el objetivismo y la subjetividad. Las relaciones objetivistas entre maestros y alumnos suelen ser más visibles, no obstante, existen márgenes de libertad en los cuales los sujetos pueden construir relaciones que les den cierta satisfacción y autorrealización.

## FUENTES DE CONSULTA

## FUENTES DE CONSULTA

Fuentes bibliográficas

**Arendt**, Hanna. (1998). *La condición Humana*. España. Paidós.

**Adorno**, T.W. (1973). *Introducción*, en Theodor W, Adorno, et al., La disputa del positivismo en la sociología alemana, (Tr. Jacobo Muñoz), México, Grijalbo.

\_\_\_ (1973). *Consignas*. Argentina. Amorrortu ediciones.

\_\_\_ (1998). *Educación para la emancipación*. México. Morata.

\_\_\_ (2001). *Epistemología y ciencias sociales*, [Tr. Vicente Gómez], Madrid. Cátedra.

**Anzaldúa**, Raúl Enrique. (2009). “*Sujetos y saberes en los dispositivos pedagógicos de la modernidad*” en Martínez Delgado, Manuel (Coord). *Sujetos e Instituciones. Más allá de la escuela*. Zacatecas: Universidad Autónoma De Zacatecas, pp. 19-43.

**Bazdrech**, Miguel. (2000). *Vivir la educación. Transformar la práctica*, México. Secretaria de educación Jalisco: Textos educar.

**Boff**, Leonardo. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, Compasión por la Tierra*, (Tr. Juan Valverde). Madrid Trotta.

\_\_\_ (2003). *Ética planetaria*, (Tr. Paula Abramo Tostado). México Dabar.

**Cabrera Fuentes**, Juan Carlos y Pons Bonals, Leticia. (2011). “*Epistemología e investigación educativa regional*” en: en Martínez Escarcega, Rigoberto (Coord), Paisajes epistemológicos de la investigación educativa, Chihuahua, REDMIIE-DEDIECH.

**Campuzano**, Arlene. (2010). *Los valores en las relaciones interpersonales de los alumnos de la escuela secundaria*. Tejupilco, México. ISCEEM.

**Carrizales**, César. (1986). *La experiencia docente: hacia la desalienación de la práctica docente*. México. Línea. Cortina. A. (2000). *Ética mínima*. Madrid. Tecnos.

**Cortina**, Adela. (2000). *Ética Mínima*. Madrid. Tecnos.

**Dubet**, F y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España. Losada.

**Duart**, Joseph. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona. Paidós.

- Foucault, Michel.** (1996). *Hermenéutica del sujeto*. La plata. Argentina. Altamira.
- Freire, Paulo.** (1992). *Pedagogía de la esperanza. En reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fromm, Erich.** (1969). *Ética y psicoanálisis*. , (Tr. Heriberto F. Murck), México. FCE.
- \_\_\_\_ (1981). *La condición humana actual*. Barcelona. Paidós.
- Gadamer, H.G.** (1998). *Verdad y método II*. Salamanca. Ediciones Sígueme.
- Gimeno Sacristán.** (2005) *La educación que aún puede ser posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid: Morata. .
- Goetz, J.P., LeCompte, M.D.** (1984), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa, Madrid*. Morata.
- Guzik, Ruth.** ( 2001). *La participación de los niños en la construcción de las relaciones en el aula*. México. CINVESTAV-DIE.
- Heller, Agnes.** (1995). *Ética general*. Madrid. Centro de estudios constitucionales.
- Hernández, Javier.** (2005). *Las interacciones sociales de los alumnos en la escuela multigrado en el caso de la escuela unitaria*. Tejupilco, México. ISCEEM.
- Honneth, Axel.** (1992). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona. Grijalbo Mondadori.
- \_\_\_\_ (2009). *Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea*. Argentina. Fondo Cultura Económica de Argentina. Universidad Autónoma Metropolitana.
- \_\_\_\_ (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*, (Tr. Judit Domeu Labahyen). Madrid. Katz Editores.
- Horkheimer, Max.** (1976). *Sociedad en transición: estudios de filosofía social*. Barcelona: Península.
- Kosik, Karel.** (1967). *Dialéctica de lo concreto*, (Tr. Adolfo Sánchez Vázquez), México, Grijalbo.
- Mc. Laren, Peter.** (2007). *La escuela como performance ritual: Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*. México. Siglo XXI.
- Manen, Max van.** (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, Barcelona, Paidós (Paidós Educador).
- Marcuse, Herbert.** (1970). *Cultura y sociedad*. Argentina: Sur. Buenos Aires.

- \_\_\_\_\_ (1985). *El hombre unidimensional. Ensayos sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. México: Planeta
- Martínez Escárcega**, Rigoberto. (2011). RIGOBERTO, “Teoría crítica e investigación educativa. Imaginarios políticos de una definición polémica”, en Martínez Escárcega, Rigoberto (Coord), *Paisajes epistemológicos de la investigación educativa*, Chihuahua, REDMIIE-DEDIECH.
- Morin**, Edgar. (2008). *La mente bien ordenada*. México. Siglo XXI.
- Maturana**, Humberto. (2008). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Chile. J.C.SÁENZ.
- Noriega**, Margarita. (2000). *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: El caso de México, 1982-1994*. México: Universidad Pedagógica Nacional
- Pérez Gómez**, Ángel. (2000). “Las funciones sociales de la escuela” en *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez Serrano**, Gloria. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II Técnicas Análisis de datos*, Madrid. La Muralla.
- Ribeiro**, Darcy. (1980 ). *El dilema de América Latina. Estructuras de poder y fuerzas insurgentes*. México. Siglo XXI
- Sampieri**, Roberto, *et al.* (2010). *Metodología de la Investigación*. Perú: Mc Graw Hill.
- Sánchez Vázquez**, Adolfo. (1969). *Ética*. Barcelona. Grijalbo.
- \_\_\_\_\_ (1975). *De socialismo científico al socialismo utópico*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Sañudo**, Lía. (2006). “El proceso de significación de la práctica como sistema complejo” en Perales, Ruth (Coord), *La significación de la práctica educativa*. México. Paidós.
- Solórzano**, Annahy (2013). *La construcción del conocimiento y la intersubjetividad en las prácticas escolares*. Toluca, México. ISCEEM.
- SEP**. Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México.
- Touraine**, Alain. (1996) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Wellmer**, Albrecht. (1979). *Teoría crítica de la sociedad y positivismo*. España. Ariel.



**Wittrock**, Merlin. (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y observación*, España. Paidós.

**Wuest**, M. Teresa (Coord). (1995). *Educación y procesos sociales. La investigación educativa en los ochentas, perspectivas para los noventas*. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C/ Coordinación de Humanidades, Universidad Autónoma de México.

**Zemelman**, Hugo. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*, México. El Colegio de México.

\_\_\_\_ (1992). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*. Edit. Anthropos. México, Primera impresión.

**Zubiría Samper**, Julian. (1999). *De la Escuela Nueva al Constructivismo. Un análisis crítico: Aula abierta*. Magisterio.

Fuentes hemerográficas

**Buenfil Burgos**, Rosa Nidia. (2002). *Los usos de la teoría en la investigación educativa*. *Revista de educación y ciencia*. Nueva época. Vol. 6. No. 12(26).

**Prior Olmos**, Angel. (1998). *Discusión axiológica, modernidad y ethos común en Agnes Heller*. *Revista de Filosofía*. No. 16. Murcia.

**Valera Villegas**, Gregorio (2001). *Escuela, alteridad y experiencia de sí. La producción pedagógica*. Venezuela. Educere. Universidad de los Andes.

Fuentes electrónicas

**Diaz Sánchez**, Josefina. (1999). *La relación docente/alumno en la escuela secundaria: de la exclusión al fracaso escolar*. V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica, Aguascalientes.

**Saint-Exupéry**. Antoine. (2003). *El principito*. Ecuador. Libro electrónico. (<http://www.agirregabiria.net/g/sylvainaitor/principito.pdf>).

**Yuren**, Teresa. (2003). *La Formación Cívica y Ética en secundaria: Un examen crítico (Reporte final de investigación)*. VII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica, Guadalajara, Jalisco.

[www.jornada.unam.mx](http://www.jornada.unam.mx)

[www.proceso.com](http://www.proceso.com)

[www.cienciapopular.com](http://www.cienciapopular.com)

[www.pobrezamundial.com](http://www.pobrezamundial.com)