

JUICIO MORAL DE LOS ALUMNOS EN SITUACIONES COTIDIANAS DE NORMATIVIDAD ESCOLAR.

MA. GUADALUPE VELÁZQUEZ GUZMÁN*

ANTONIA CANDELA**

SINOPSIS

El presente trabajo es parte de una investigación más amplia y tiene como objetivo proponer una alternativa al enfoque metodológico dominante que se identifica en la investigación del juicio moral de los niños y adolescentes por medio de la entrevista, cuestionarios, resolución de dilemas morales. En este trabajo se propone el análisis del discurso de los alumnos a través del estudio de sus argumentos y acciones en el contexto escolar, en situaciones naturales de conflicto normativo en la interacción con los docentes, cuando están viviendo dilemas que les piden dar una respuesta, argumentar, elegir medios y realizar acciones, como parte de procesos valorativos que es posible estudiar a través de su discurso. Presentamos un caso donde aplicamos nuestra propuesta y estudiamos los argumentos, acciones y procesos valorativos que expresan los alumnos en situaciones cotidianas.

PROBLEMATICA

Al revisar el estado de conocimiento elaborado por el COMIE que se refiere al subcampo: *La formación y el desarrollo moral en la escuela, en el apartado Perspectiva teórica y metodológica para el período 1993 a 2001*, se afirma que, en las investigaciones realizadas para la indagación del desarrollo del juicio moral en los niños y adolescentes, los procedimientos metodológicos utilizados son: la entrevista clínica semiestructurada, la resolución de dilemas morales y la aplicación del cuestionario diseñado por James Rest sobre dilemas morales combinado con entrevista. Los teóricos más citados son Lawrence Kohlberg y Jean Piaget. (COMIE, 2003: 973, 974). En lo que se refiere al subcampo *construcción filosófica y conceptual en educación valoral y formación sociomoral*, se afirma que “se ve con claridad

la influencia que sigue teniendo la teoría del juicio moral. Piaget, Kohlberg y Rest, son autores frecuentemente citados.” (COMIE,2003:951). Sus procedimientos y resultados han influido hasta la fecha en un gran número de estudios orientados a diagnosticar los grados o etapas en que se encuentran los niños y a elaborar métodos para desarrollar su criterio moral. (1)

*Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional
Dra. en Pedagogía. UNAM.

** Dra. en Ciencias. Jefa del Departamento de Investigaciones
Educativas.

CINVESTAV-IPN

Artículo publicado en Ana Hirsch Adler (ed) (2006) *Educación, valores y desarrollo moral. Formación valoral y ciudadana*. México. Gernika. Tomo II, 335-356

Sin embargo, deteniéndonos en los alcances de conocimiento que proporcionan los estudios realizados con cuestionarios y con la aplicación de dilemas morales para el diagnóstico o evaluación de valores de los alumnos, encontramos que en 1999, en el V Congreso de Investigación Educativa del COMIE, se presentó el trabajo “*El desarrollo del juicio moral e niños y niñas de primer año de primaria*”, realizado por Landeros y Uribe (1999), utilizando la metodología de Lawrence Kohlberg, en el que se incluyeron diez dilemas que implican un conflicto o contradicción de valores para que el niño de una solución de manera personal. Al plantear estos dilemas se pretendía conocer, no sólo la alternativa de solución del niño/a, sino los argumentos que ofrece. Una reflexión metodológica muy importante que plantean Landeros y Uribe es que esto permite conocer el criterio de moralidad que hay detrás de sus juicios. Sin embargo, afirman los investigadores, desafortunadamente no se cuenta con suficientes elementos para analizar en qué medida los juicios emitidos por los/as entrevistados coinciden con sus acciones.

Es bien sabido (Briggs, 1986) que los dilemas y preguntas propuestos por el investigador orientan las respuestas de los sujetos estudiados que responden lo que suponen que el investigador quiere escuchar, además de que

es frecuente la distancia entre lo que un sujeto dice que hace y lo que se puede observar que realiza en la práctica. Sin embargo, no se sabe cuáles son las valoraciones y las acciones que expresan y realizan los niños ante dilemas morales reales que viven en la escuela, porque los procedimientos aplicados para el conocimiento del desarrollo del juicio moral en niños y adolescentes, no alcanzan a identificar este proceso en la acción. Vemos que es difícil conocer, por medio de entrevistas, cuestionarios o dilemas morales, en qué medida los juicios emitidos por el niño al investigador, son semejantes a los juicios que expresa y a las acciones que realiza, en situaciones reales, ante dilemas morales escolares, cuando no está presente el investigador.

Un problema metodológico semejante encontramos en la investigación titulada “*Un acercamiento al pensar y al sentir de los niños y las niñas en la escuela primaria*” (Cano, 1999), en la que se realizan entrevistas a niños y niñas de entre siete y doce años que cursan el tercero, quinto y sexto año. La investigación parte de la teoría psicogenética de Piaget. También la autora se propone recuperar, por medio de entrevistas, las ideas infantiles acerca de aspectos generales de la institución escolar, la comunidad y los sujetos con los que niños y niñas se relacionan

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

En esta investigación tampoco se revela la relación del decir de los niños con sus acciones reales. Los niños expresan una actitud de aceptación de

la normatividad, poco usual a cuando se les observa interactuar en el salón de clase y en la escuela. También observamos que los alumnos repiten lo que les ha dicho el maestro respecto a cómo ha de ser un buen o mal alumno reflejando el deber ser de la normatividad escolar.

Es bien sabido (Briggs, 1986) que los dilemas y preguntas propuestos por el investigador orientan las respuestas de los sujetos estudiados que responden lo que suponen que el investigador quiere escuchar, además de que es frecuente la distancia entre lo que un sujeto dice que hace y lo que se puede observar que realiza en la práctica. Sin embargo, no se sabe cuáles son las valoraciones y las acciones que expresan y realizan los niños ante dilemas morales reales que viven en la escuela, porque los procedimientos aplicados para el conocimiento del desarrollo del juicio moral en niños y adolescentes, no alcanzan a identificar este proceso en la acción. Vemos que es difícil conocer, por medio de entrevistas, cuestionarios o dilemas morales, en qué medida los juicios emitidos por el niño al investigador, son semejantes a los juicios que expresa y a las acciones que realiza, en situaciones reales, ante dilemas morales escolares, cuando no está presente el investigador.

Coincidimos con Delval J. (1997:123-143), cuando afirma que el enfoque de Kohlberg al aplicar dilemas morales para estudiar con un enfoque experimental el razonamiento individual de las personas cuando se enfrentan a problemas de índole moral, implica que los argumentos y respuestas que se le piden al entrevistado, están orientados por el interés del investigador y no tienen como base el contexto real y la interacción natural. Por más próximos que sean los dilemas a los intereses del sujeto, siempre los dilemas estarán basados en suposiciones del investigador y no en los problemas reales que tienen los sujetos en sus contextos culturales. Las alternativas o cursos de acción que propone el investigador están recortando o conduciendo las opciones de respuesta.

Este sesgo investigativo del lado del interés del investigador se manifiesta por otra parte en la forma en que se ha enfocado el estudio del juicio moral del niño o adolescente, en el que está ausente como sujeto social y actor participante en los procesos valorativos que se estudian. Esta falta de presencia de la voz de los alumnos se señala en los *Estados de Conocimiento sobre Educación y valores, 1992-2002*, en el tomo III, donde se afirma lo siguiente: “en la mayoría de los estudios se consideran a los alumnos como

destinatarios de un discurso, o analizados en términos de desarrollo del juicio moral” (COMIE, 2003: 972). Se han detectado lagunas importantes en áreas que es necesario esclarecer, como son, la manera en que los niños y jóvenes interiorizan los valores” (COMIE, 2003:938) y los ponen en juego en la práctica cotidiana.

De acuerdo con los problemas de investigación enunciados anteriormente, vemos que es necesario ampliar la perspectiva de investigación del juicio moral del niño y del adolescente buscando nuevos procedimientos para conocer los argumentos y las acciones valorativas que expresan en situaciones problemáticas reales donde tienen que dar una respuesta moral social. Es necesario: conocer y reconocer los valores que expresan los alumnos y cómo orientan sus acciones valorativas, tomar en consideración la apreciación que tienen de los problemas de convivencia en la escuela, las necesidades e intereses que expresan y escuchar sus argumentos respecto a lo bueno y lo justo. Los niños y los adolescentes de hoy, son futuros ciudadanos que tendrán que dar respuesta, optar y actuar ante problemas de la sociedad o en sus comunidades locales y la escuela básica es el lugar donde pueden formar su juicio moral social, participando, proponiendo, ponderando sus argumentos, propuestas y acciones ante los problemas de convivencia en la comunidad escolar.

Tomando en cuenta la problemática mencionada, vamos a exponer a continuación, por una parte, nuestra perspectiva conceptual y metodológica que consideramos puede aproximarnos al conocimiento del juicio moral y las acciones de los alumnos hacia problemas normativos escolares, en situaciones cotidianas, hacia las que expresa argumentos, explicaciones, cuestionamientos o propuestas, respecto a cómo entiende lo bueno y lo justo.

PROPUESTA CONCEPTUAL Y METODOLOGICA

Partimos de una perspectiva etnográfica (J.P.Goetz y M.D. LeCompte, 1988:28, 42), con la que se observó, se registró y analizó la interacción discursiva y los comportamientos habituales de alumnos y el maestro, durante un semestre escolar en el salón de clase de la escuela primaria pública de la Ciudad de México., En el salón de clase se registraron las interacciones de los alumnos que integran el grupo de estudio, con su maestro. Particularmente se

analizó detalladamente el discurso de los alumnos expresado en sus explicaciones, sus diálogos, argumentaciones, preguntas y propuestas.

Analizamos los argumentos y las acciones de los alumnos de acuerdo con la perspectiva de psicología discursiva propuesta por Derek Edwards (1995), en la que el investigador debe centrar el análisis en el discurso de los participantes. En el discurso de los participantes en una interacción cotidiana se manifiestan las concepciones, creencia y valores que guían sus acciones. En nuestro caso, investigamos cómo usan los alumnos los argumentos, explicaciones y propuestas en las interacciones con su maestro y con sus compañeros. En el discurso se identificará la intencionalidad, es decir: los fines que persigue, los medios que elige, los intereses y necesidades que orientan su acción ante problemas normativos escolares. Estos argumentos y su intencionalidad van construyendo significados que dan lugar a procesos valorativos entre los participantes. Este procedimiento nos ayudará a conocer los argumentos y las acciones de los alumnos ante problemas morales reales que viven en la escuela a conocer cómo entienden el comportamiento social, qué valores defienden, qué proponen. Para Edwards el discurso es entonces, lenguaje utilizado en situación social, donde el habla es acción que construye la realidad social, la mente y la identidad del sujeto.

Las versiones particulares de la realidad son producidas discursivamente. Nuestro discurso es constituyente del mundo, siendo a la vez un producto cultural, ya que está en las prácticas culturales, en las actividades y en la expresión del pensamiento. (Edwards:1995,58). De acuerdo con esta perspectiva conceptual del discurso, el alumno al hablar, expresa versiones de cómo está entendiendo su realidad y, al intercambiar con otros, va constituyendo también una realidad. Consideramos al discurso como un medio de acción social en la cual las intenciones están relacionadas con las cosas o temas que tratan los participantes (Edwards, 1997:85-87). De acuerdo con esto, el análisis del discurso es un recurso muy importante para conocer cómo los alumnos están entendiendo los problema normativos en la escuela y cómo a partir de esta comprensión están participando con sus argumentos, juicios y acciones, en la construcción de significados de lo bueno y lo justo en la comunidad escolar.

En el análisis del discurso se considera que el habla es una acción situada en un contexto social, por lo tanto, es una construcción situacional que varía según el contexto de la interacción y que realiza acciones sobre quienes

participan en el contexto (Candela, 1999:24). De este modo, por medio del análisis de las participaciones discursivas de los alumnos en las situaciones problemáticas escolares podemos conocer no sólo cómo las entienden sino cómo van participando sus argumentaciones y descripciones de hechos en la creación de nuevas situaciones que intervienen en las formas de comprender los hechos, porque con sus argumentaciones reclaman y disputan cosas, describen y explican cómo son las cosas. Por medio del análisis de las participaciones podemos conocer cómo con sus intervenciones van construyendo distintos contextos y significados valorativos respecto del problema que se trata.

Conocer esta participación es importante porque la comunidad escolar no es homogénea y hay interpretaciones distintas: hay una pluralidad de voces y nos interesa identificar cómo los argumentos de los alumnos pueden participar en la construcción de una moral social comunitaria. En la conversación que se establece en una situación, las descripciones que hacen los alumnos de un suceso son ordenadas de cierta manera y es aquí donde podemos identificar cómo esas descripciones trabajan retóricamente en tales contextos y es en la creación de tales textos, donde podemos apreciar su significado (Edwards, 1997:8-10). En las descripciones hay términos, expresiones de sentimiento, una cierta percepción de las cosas y estrategias argumentativas, que se expresan en el discurso, que las hacen particularmente importantes desde el punto de vista retórico al dar explicaciones y/o justificaciones de los sucesos. Por otra parte, “además de construir versiones, las acciones discursivas van constituyendo también el lugar que cada participante tiene en la trama de relaciones sociales” (Candela, 1999:24), como subordinado, propositivo, obediente, crítico, reflexivo, dirigente, solidario o individualista

Por lo anterior, retórica (2) y argumentación están presentes en las diversas actividades que realiza el alumno y en ellas expresa su pensamiento, los valores y creencias que ha aprendido en su grupo cultural cercano y en la sociedad en general así como la identidad social que establece en la comunidad en la que participa. En este enfoque los hablantes son participantes culturales cuyo discurso está fundamentado en sus experiencias sociales.

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

En cuanto a la perspectiva que tenemos de los procesos valorativos de los alumnos, se toma en cuenta la noción del carácter estructural del valor a la que se refiere Frondizi (1999) y las nociones de valor y actitud, actitud y necesidad, elecciones y acciones intencionales investigadas por Villoro (1998). Esta perspectiva también está fundada en los procesos valorativos a los que se refiere González J. (1990).

Como no podemos exponer ampliamente la perspectiva conceptual que hemos tomado de cada uno de estos autores por falta de espacio, sólo nos referiremos al carácter estructural del valor que identifica Frondizi, porque nos ayuda a ubicar el análisis de los argumentos y las acciones de los alumnos, en las situaciones donde se les exige el comportamiento deseable. Frondizi ve en la relación sujeto- objeto una cualidad estructural que surge de la reacción de un sujeto frente a propiedades que se hallan en un objeto. Esta relación se da en una situación. La situación afecta tanto al objeto como al sujeto y, por tanto, al tipo de relación que mantienen. Así, lo “bueno” puede convertirse en “malo” si cambia de situación, luego en la valoración va a estar presente la situación. ¿Qué constituye una situación? En principio *el escenario*. En segundo lugar *el ambiente cultural*, que en nuestro estudio es la normatividad escolar. El *conjunto de necesidades, expectativas, aspiraciones del sujeto* forman el tercer factor constitutivo de la situación, porque en el carácter relacional del valor está el problema de que ni el sujeto ni el objeto son homogéneos ni estables. (Frondizi, 1999:194-199). El cuarto factor es *el tiempo-espacio*. Se refiere a los hechos relevantes inmediatos conectados con la acción. La influencia entre unos y otros factores depende de cada caso en particular.

Frondizi nos advierte que la conexión del sujeto con su medio es muy íntima, sin embargo, algo pertenece al contexto y no sólo al individuo cuando es compartido por otros miembros del grupo.

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

escolar, y que va a estar caracterizado por los hechos relevantes inmediatos relacionados con la acción.

Los hechos inmediatos afectan la relación del sujeto con el objeto de la que surge el valor, por lo que los valores tienen existencia y sentido sólo dentro de una situación concreta y determinada. El análisis de las distintas situaciones, nos permitirá una interpretación a la luz de una experiencia completa. (Fronzizi, 1999:213-220). Un recurso fundamental para acceder al análisis de estos complejos procesos es mediante el análisis de los aspectos argumentativos del discurso entre alumnos y maestro presentes en la situación normativa.

Con esta perspectiva conceptual y metodológica, vamos a exponer uno de los casos de estudio de nuestra investigación, en la que los protagonistas son alumnos del sexto año de una escuela primaria pública del D.F.

LA CUOTA ESCOLAR

La escuela primaria pública donde realizamos la investigación, se localiza en la Delegación de Tlalpan. Esta escuela ofrece el turno matutino y vespertino. En el turno vespertino asisten en los diferentes grados 408 niños aproximadamente, que son atendidos por 10 maestras y 6 maestros. El grupo de alumnos protagonistas de este estudio, estaba integrado por 13 niñas y 14 niños, que asistían al turno vespertino de la escuela para cursar el 6º año de primaria.

La edad de las niñas era de 12 años (8 niñas) y 13 años (5 niñas). Los padres trabajaban como obrero, albañil, carpintero, oficial de imprenta, policía o chofer. La mayor parte de las madres de estas niñas se definía como amas de casa. La edad de los niños era de 11 años (7 niños), 12 años (3 niños), 13 años (2 niños) y 14 años (2 niños). Los padres de los niños en su mayoría realizaban trabajo como empleados y en el pequeños comercio. Las madres se definían como amas de casa. El maestro que atendía el grupo tenía 47 años de edad, originario del estado de Oaxaca. A la edad de 36 años empezó a ejercer como maestro de primaria.

Como hemos afirmado, durante un semestre escolar tuvimos la oportunidad de asistir a la escuela donde realizamos el trabajo de campo. Uno de los espacios de observación fue el salón de clase, donde tiene lugar el caso al que nos vamos a referir a continuación. Al respecto registramos la situación normativa desde su inicio cuando el maestro solicita a los alumnos el pago del

material para el examen de matemáticas. Exponemos las situaciones que van surgiendo conforme avanzan las interacciones entre alumnos y maestro, registramos detalladamente las secuencias de las situaciones conforme la intervención de los participantes, donde podemos apreciar, desde nuestra perspectiva conceptual, los valores que manifiestan los alumnos y orientan sus argumentos, los procesos valorativos que se suscitan entre los alumnos, las explicaciones, descripción de los hechos, los medios que eligen y las acciones que realizan. También podemos observar cómo van construyendo significados valorativos los alumnos, con sus argumentos y acciones. Estos significados valorativos van estableciendo un juicio moral en el grupo, en torno al deber de pagar la cuota escolar.

Los alumnos y el maestro están en el salón de clase y el maestro les pide el pago de un material necesario para el examen de matemáticas. Este pago forma parte de una regla establecida por la escuela, que a la letra dice: *“Los padres de familia, a través de los alumnos, deben colaborar oportunamente con la cuota voluntaria para que se adquiera el material didáctico y el mobiliario necesario”*. La regla establece la contribución de los padres de familia en las adquisiciones del material educativo y, para hacerla cumplir, se faculta a los maestros a solicitar las cuotas correspondientes a los padres, a través de los alumnos.

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

Situación 1.A)

Mo.- “Muchachos les pido de favor, paguen el material de matemáticas.”

Adrián.- “Pero, si no tengo dinero maestro.”

Mo.- “A ver señor, ya les indiqué de tiempo atrás sobre el pago del material, así que me va a traer su cuaderno para que escriba un recado a sus papás y manden ¡ya! el dinero”

(Adrián, recoge su cuaderno, pluma y va con el maestro)

Mo.- “Debe estar firmado por sus papás.”

(Adrián, camina hacia su lugar, con la cabeza hacia abajo, llevando el cuaderno también para abajo)

Juán Carlos, Fernando y, Serapio.- “Déjanos ver tu cuaderno.”

(Adrián, los voltea a ver, no les contesta nada y sostiene fuerte su cuaderno).

En esta situación el maestro tiene como intención que los alumnos le paguen el material de matemáticas y lo solicita con una actitud de amabilidad, línea 1. En la línea 2, Adrián responde al maestro quejándose “pero si no

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

Para el maestro el objeto valorado es el pago del material, para el alumno es el dinero. El castigo al incumplimiento de la regla, está en la reclamación por escrito a los padres, solicitándoles el dinero: “para que escriba un recado a sus papás y manden ya el dinero.” La sanción cumple la función de provocarle pena a Adrián, porque camina hacia su lugar con la cabeza hacia abajo (línea 8). La sanción castiga el incumplimiento y el olvido porque el pago había sido ya solicitado a los alumnos.

Situación 1.B)

Isabel.- “ ¡Chin!. Yo no traje dinero.”

Alma.- “ Yo te presto Isabel.”

Isabel olvidó el dinero pero ella y Alma saben que deben pagar. Sus expresiones confirman la aceptación de la norma. La exclamación de Isabel expresa disgusto por olvidar el dinero, pero Alma, que sí trae dinero, le prestará mostrando así que al aceptar la norma buscan recursos alternativos para cumplirla. En esta interacción el préstamo de una niña a otra refrenda el valor de la amistad y solidaridad entre dos compañeras. Las dos pueden cumplir con el deber de pagar el material.

Situación 1.C)

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

Mo.- “Se acuerdan, ¿verdad? que la cantidad de dinero a entregarme por concepto de exámenes va a ser de \$ 12.00”.

Juan Carlos y Serapio.- “¡No!, ¡no!. Usted nos dijo que lo iba a confirmar, que aproximadamente era eso.”

Mo.- “¡No señores!”

Gpo.- “Sí, usted nos dijo que después nos confirmaba la cantidad.”

Mo.- “A ver, permítanme un momento.”

(se sale y consulta con el profesor del otro grupo de 6o. acerca de la cantidad a pagar).

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

En la línea 16 el maestro afirma ante el grupo que la cantidad a pagar es de \$12.00. En la línea 17 y 18, esta afirmación es negada por Juan Carlos y Serapio, quienes niegan que la cantidad a pagar estuviera confirmada. Con su argumentación provocan que sus compañeros se unan para lograr que el maestro confirme el precio como había dicho (línea 20). Con sus acciones discursivas logran que el maestro salga a consultar a otro profesor mostrando un efecto como líderes en la inconformidad. Las evidencias de la confusión en la aplicación de la regla, provocan argumentos en los alumnos donde expresan su perspectiva de lo bueno y de lo justo.

Esta evidencia muestra que no se niegan a colaborar, pero de acuerdo con el pago justo y de acuerdo con el procedimiento escolar. En la línea 19 el maestro afirma categóricamente que no había quedado en confirmar pero, como podemos ver en la línea 20, todos los alumnos reclaman el procedimiento escolar aún no realizado por el maestro, confirmando el liderazgo de Juan Carlos y Serapio.

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

Este valor se expresa porque, de acuerdo con Frondizi, los valores son entes que necesitan apoyarse en objetos reales para manifestarse y aquí el saber del valor de lo justo que poseen los alumnos, se expresa en sus argumentos y en sus acciones con respecto al pago del material didáctico.

Situación 1.D)

A partir de la vivencia reciente, dos alumnos dialogan:

24. Juan Carlos.- “Ah qué, ya nos quiere cobrar más”

25. Fernando.- “¡No!, qué cobrar más, ¡no hay que dejarnos!”

La expresión de Juan Carlos habla de una intención ilegítima del

maestro “..quiere cobrar más”, no de una equivocación. Este sentimiento lo trasmite a Fernando, en quien tiene eco, reaccionando con una actitud de resistencia y rechazo a la acción del maestro: “no hay que dejarnos”.

Por otra parte observamos que, además de esta actitud del valor de lo justo, Juan Carlos y Fernando atribuyen al maestro una intención ilegítima “al querer cobrar más”. ¿Qué representa este sentimiento de desconfianza hacia el maestro como autoridad?, suponemos que representa el sentimiento de lo justo entre el subordinado y la autoridad y, en los alumnos, este sentimiento está por encima de la autoridad del maestro, expresan un comportamiento autónomo basado en el valor de lo justo no obstante la jerarquía del maestro. Esta acción intencional tiene los siguientes componentes: el impulso, el medio y el fin de la acción, fundada en razones

Situación 1.E)

Después de que el maestro consulta se dan la siguiente interacción discursiva:

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

Juan Carlos, Fernando, Pablo, Serapio, Alejandro.- “Ya ve, ya ve, nosotros teníamos razón.”

Es interesante que al confirmar el pago del material, el maestro reconoce ante el grupo que estaba equivocado, que los alumnos tenían la razón. Esta situación, en la que queda colocado el maestro ante las evidencias, abre el espacio para que cinco alumnos utilicen la equivocación del maestro para invertir en estos momentos las relaciones de poder y jerarquía entre maestro y alumnos. (línea 27), ya que debemos recordar que el maestro empezó pidiendo el pago del material y aplicando sanciones a Adrián.

Situación 1.F)

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

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

Miriam.- “Yo, tampoco”.

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

Situación 1.G)

El maestro pasa lista a los alumnos, nombrando el número 1,2, etc. sin pronunciar su nombre. Los alumnos conforme escuchan el número que ya les fue asignado con anterioridad, dicen presente maestro. Después de las vivencias recientes entre maestro y alumnos se expresa el siguiente discurso entre el maestro y Juan Carlos en torno al pago del material.

Mo.- “¿Qué pasó con el pago del material ?” (*Le pregunta a Juan Carlos*)

Juan Carlos.- “Luego”

Mo.- ¿Cuándo?

Juan Carlos.- “Mañana”

Mo.- “A ver, tráigame su cuaderno, para que le ponga un recado.”

(*Juan Carlos- voltea a ver al maestro*).

Mo.- “¡Andele!. Traiga su cuaderno. ¡Ya!”.

Juan Carlos.- ¿ “Por qué recado?, le digo que mañana le traigo el dinero.”

Mo.- “Por si se te olvida, y además, lo quiero firmado”.

(*Juan Carlos se levanta de su asiento y lleva el cuaderno al maestro*)

En la intervención 31 el maestro exige, particularmente a Juan Carlos, el pago del material. En la línea 32 y 34, el alumno responde al maestro posponiendo el pago para el día de mañana. El maestro inició una serie de comentarios de carácter amenazante aprovechando su posición asimétrica como autoridad, que representan un castigo al alumno, líneas 35 y 37. Es posible que esta acción punitiva se enfoque en Juan Carlos como una forma de sanción por su papel cuestionador desde el inicio de la discusión sobre la cuota. En la interacción 38 la retórica del alumno expresa reclamo a la sanción. En la línea 39, el maestro justifica la acción como para evitar un posible olvido del alumno.

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

CONCLUSIONES

A través del análisis realizado de una situación de interacción cotidiana en un salón de clase de una escuela primaria pública, hemos mostrado la manera en la que es posible analizar los valores implícitos en el discurso de los alumnos, sobre la justeza de una acción docente. Hemos mostrado que varios de los alumnos tienen una posición bien definida con respecto a lo que es correcto y lo que no lo es en la situación escolar analizada. Si bien no todos

comparten la misma actitud, porque mostramos algunos que tienen una actitud de aceptación pasiva de la normatividad, en la situación analizada domina la postura de los alumnos que cuestionan la demanda del maestro y logran que éste modifique su posición. Sin embargo, lo que se cuestiona no es la norma de pagar una cuota, sino el monto de la cuota. De esta manera ellos demuestran que su postura no es la de simple rechazo a la solicitud del maestro porque no tienen los recursos económicos para pagar la cuota, sino que pueden reconocer la validez de la demanda pero también pueden exigir que el monto de la cuota sea el justo. En ese proceso se puede distinguir la manera en la que los alumnos comprenden la aplicación de la norma en una situación conflictiva poniendo en evidencia sus valores de lo que es justo y argumentando la manera de probarlo (preguntar a otros maestros). En este caso concreto hemos mostrado la posibilidad de analizar los valores desplegados por los alumnos en una situación cotidiana de interacción escolar.

Nuestra perspectiva teórica metodológica para conocer los juicios, argumentos, las actitudes y acciones valorativas de los alumnos hacia el deber ser, contenido en la normatividad escolar, es distinta a la predominante en la actualidad en los investigadores, ya que como hemos mencionado al inicio de este trabajo, los enfoques teórico metodológicos de J. Piaget y de Kohlberg para el estudio del criterio moral en el niño, siguen teniendo una gran influencia (COMIE, 2003: 951) y consideramos que el procedimiento investigativo que seguimos puede contribuir a conocer el comportamiento moral en el niño en contextos naturales de la escuela, enfocando las situaciones contradictorias y conflictivas, los dilemas morales que vive el niño cuando se enfrenta a la exigencia de un deber ser.

De acuerdo con Villoro (1998), los valores y las actitudes son orientaciones del comportamiento, resultado del mundo vivido directamente por el sujeto. Hay una relación ontológica entre valor y actitud. Si esta es la procedencia de las actitudes valorativas, entonces los alumnos portan un saber de lo bueno y lo justo resultado de sus vivencias, que forman parte de su criterio moral, que es posible conocer, como hemos mostrado, a través de las razones que expresan, sus argumentos, dudas, los medios que eligen y los fines que persiguen, los afectos positivos y negativos que expresan, en las situaciones normativas que les demanda tomar una posición (Villoro, 1998). En las actitudes y en las acciones valorativas hay emoción, tienen una carga afectiva, pero la emoción se expresa en las palabras y a través de éstas podemos comprender su sentido. Partir de esta perspectiva ayuda a superar el enfoque que ve a los alumnos sólo como destinatarios de un discurso ético, a quien debe desarrollarse el juicio moral.

Asimismo, distinguir el saber del valor que se posee y se aplica a una situación inédita, que exige tomar una posición respecto de lo bueno o lo justo y realizar una acción, o experimentar dudas, expresar críticas, tener propuestas, nos permite identificar en este proceso un sentido productivo de la experiencia, porque el alumno en la situación inédita tiene una experiencia que produce un saber distinto al anterior, matizado. Como afirma Gadamer

(1977-431), la experiencia no se la puede entender sin rupturas, sin tensiones, contradicciones o dudas y es en esta negatividad del saber que se posee, que la experiencia posee su sentido productivo. Este sentido productivo constituye un saber moral, es saber práctico que se va adquiriendo porque el individuo no se confronta con el saber moral de tal manera que se lo pueda o no apropiarse, ya que la situación le exige actuar, tomar una decisión y el fruto de esta experiencia contradictoria que, es resultado de los errores mismos, como también de los aciertos, es el saber moral. Distinguir cada uno de estos aspectos es fundamental para entender los procesos valorativos de los alumnos.

De acuerdo con lo antes expuesto, los aspectos que distinguimos del proceso valorativo son: a) los valores que porta el alumno respecto de lo bueno, justo o malo b) las actitudes valorativas expresadas en sus argumentos, en la situación normativa, c) las acciones intencionales realizadas por el alumno, d) el saber moral práctico. En la comprensión conceptual de estos procesos son de gran ayuda las nociones de Frondizi (1999) Villoro L. (1982), González J.(1994, 1997) y Gadamer (1977).

Consideramos que nuestro procedimiento investigativo contribuye a superar el problema de conocimiento que existe en las investigaciones realizadas a través de los “dilemas morales”, cuestionarios proyectivos y entrevistas propuestos por el investigador al niño, al que se refiere Landeros y Uribe (1999), porque contamos con elementos para analizar en qué medida los juicios emitidos por el niño coinciden con las acciones que realiza cuando no está presente el investigador. También nuestro estudio contribuye a superar el problema que encontramos en la investigación realizada por Cano (1999), porque sabemos cuáles son las valoraciones que expresan los niños en las situaciones problemáticas que viven en la escuela y que guían sus acciones en la vida real.

Como mencionamos al inicio de estas conclusiones, nuestro interés estaba en captar en las palabras de los niños, sus argumentos, juicios, valoraciones, expresadas hacia la normatividad, cuando el maestro la aplica y en este objetivo fueron de gran ayuda la perspectiva del análisis del discurso de Edwards (1991) y Candela (1999), porque en los argumentos de los niños pudimos identificar sus intereses, necesidades y actitudes y a través de su retórica identificamos sus críticas y propuestas, todo lo cual lleva implícitos sus valoraciones sobre la vida social.

En nuestra revisión de las investigaciones realizadas, nos dimos cuenta que el análisis del discurso no había sido utilizado como un medio investigativo para este fin y podemos afirmar que es un recurso analítico fundamental para reconstruir cómo entienden y expresan los alumnos las

situaciones de interacción social y para conocer cómo van transformando la realidad situacional con sus palabras.

Dando por reconocida la necesaria elocuencia del maestro en la formación educativa del alumno, para nosotros es muy importante llegar a distinguir el proceso donde el alumno manifiesta cómo valora en una determinada situación, porque nos ayuda a aclarar que el saber moral no depende sólo de la enseñanza intencional del maestro, sino sobre todo de los valores experimentados en las acciones cotidianas hacia las situaciones normativas que los confronta, porque los alumnos casi siempre están valorando, ponderando, eligiendo, poniendo en práctica sus valores, como lo muestra este trabajo.

NOTAS:

(1) Al respecto Jean Piaget estudió la actitud de los niños ante las reglas de los adultos y las reglas en el juego, distinguiendo las etapas heterónoma y autónoma en el desarrollo moral ya que para él existe un desarrollo moral paralelo al cognitivo (1985). Kohlberg Lawrence (1992), siguiendo a Piaget, identificó etapas en el desarrollo moral a partir de dilemas morales presentados a niños y adolescentes en distintos países y contextos culturales. Es importante mencionar que Schmelkes encuentra que muchos planteamientos teóricos se han traducido en experiencias concretas, pero pocas han sido debidamente evaluadas y sistematizadas (COMIE, 2003: 959).

(2) La retórica difiere de la lógica en que no trata necesariamente lo verdadero, sino lo verosímil. Esto la acerca a la dialéctica que trata de la verdad probable o plausible, no de la verdad necesaria. La retórica no echa mano del silogismo (el motivo de credibilidad), echa mano del entimema. La retórica trata de lo verosímil y de lo probable al igual que la dialéctica. La retórica versa sobre lo discutible y que es verosímil y da motivos de credibilidad a partir de nociones comunes o aceptadas. El fin de la retórica es encontrar y brindar los medios de persuasión para cada caso. Por eso dice Aristóteles “la retórica es la facultad de discernir en cada circunstancia lo admisiblemente creíble”. A la retórica le compete tratar cosas que pueden ser verdaderas, resultando pues, opinables, discutibles, creíbles, donde lo verdadero tiene que hacerse verosímil para aquello que no se acepta o no se

alcanza a ver como tal. Hay argumentos que descansan en el carácter del que habla, por ejemplo, la autoridad del profesor. Otros argumentos descansan en el ánimo de los oyentes y se apoyan en que las personas coinciden según el ánimo que tengan y este puede producirse o modificarse (psicagogía) (Beuchot, 1998: 14-17).

BIBLIOGRAFÍA

- BERTELY, B. (2003) (Coordinadora) *La Investigación Educativa en México 1992-2002. Educación, Derechos sociales y equidad*. “Comunicación, cultura y pedagogías emergentes. Educación, valores y derechos humanos” .T. III. México: COMIE. SEP. CESU
- BEUCHOT, M. (1998). *La retórica como pragmática y hermenéutica*. Barcelona: Ed. Anthropos.
- BRIGGS, Ch. (1986). *Learning how to ask. A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CANDELA, A. (1996) “La construcción de la ciencia en la interacción discursiva del aula” México: Documento DIE 42.
- CANDELA, A. (1997) “El discurso de la ciencia en el aula”. México: DIE
- CANDELA, Antonia (1998) “Students' Power in Classroom Discourse”, *Linguistics and Education* 10 (2) pags 1-25..
- CANDELA, A. (1999) *Ciencia en el aula* México: Edit. Paidós Educador.
- CANDELA, A. (2001) “Corrientes teóricas sobre discurso en el aula”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.VI, núm. 12, mayo-agosto, págs. 317-333
- CANO, MEDRANO, (1999) “Un acercamiento al pensar y al sentir de los niños y niñas en la Escuela Primaria” México: *Memoria Electrónica del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Area I: Sujetos, Agentes y Actores de la educación.
- DELVAL J. (1997) “Los estadios del desarrollo moral, según Kohlberg”. En *Valores y actitudes, lectura para docentes*. México: CONALEP, 121-144.
- EDWARDS, D. (1988) *El conocimiento compartido*, Barcelona: Edit. Paidós
- EDWARDS, D. (1995) “A Commentary on Discursive and Cultural Psychology”, en *Culture & Psychology*, Volume I, Number I, London: SAGE Publications pp.55-65
- EDWARDS, D. (1997) *Discourse and Cognition*. London: SAGE Publications Ltd.
- EDWARDS, D. (1999) “Emotion Discourse”, en *Culture & Psychology*, Vol. 5 Núm. 3, pp272-291.
- FRONDIZI, R. (1999) *¿Qué son los valores?* México: FCE

- GADAMER H.G. (1977) *Verdad y Método I*, Salamanca España: Ediciones Sígueme, S.A.
- GONZALEZ, J. (1997) *El Ethos, destino del hombre* México: Fondo de Cultura Económica
- GONZALEZ, J. (1994) “Ética y Moral. Ethos y Moralidad” México: Instituto Nacional de la Nutrición “Salvador Zubirán”12-18 p.
- GONZALEZ, J. (1994) “La naturaleza de los valores” México: Instituto Nacional de la Nutrición. “Salvador Zubirán” 53-71 págs.
- GOETZ J.P. M.D. Lecompte (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ed. Morata.
- LANDEROS, L. Y Uribe. E. (1999) “El desarrollo del juicio moral en niños y niñas de primer año de primaria” México: *Memoria Electrónica del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Area I: Sujetos, Agentes y Actores de la educación.
- VILLORO, L. (1998) *El poder y el valor. Fundamentos de una Ética Política*. México: FCE
- VILLORO, L. (1982) *Crear, saber, conocer*. México: Ed. Siglo XXI