De la cívica, la ética y las aulas

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIII, núm. 3, pp. 143-149

Claudia Liliana Poveda Carreño
Centro de Estudios Educativos

INTRODUCCIÓN

La formación de ciudadanos constituye una de las prioridades de los programas de gobierno de los últimos sexenios. El currículo ha reflejado con diferentes énfasis esta prioridad. Sin embargo, hace falta precisar qué se entiende por la educación de ciudadanos democráticos. La pregunta implica pensar qué educación se requiere para formar sujetos autónomos, que deliberan y acuerdan las normas que los rigen, que se orientan al entendimiento y discuten racionalmente para llegar a consensos. El sistema escolar tiene por delante la labor de ver dónde están los retos para transformar lo autoritario y construir lo democrático.

Tras haberse actualizado el enfoque, los contenidos y los planes de Formación Cívica y Ética, nos preguntamos cómo han funcionado al interior del aula. ¿Están planteados de manera problemática los asuntos de la moral y la formación de ciudadanos?, ¿cómo se concibe lo público?, ¿cómo se abordan los contenidos de la asignatura?, ¿qué se dice de ellos en las aulas? En otras palabras, qué ocurre en la práctica cuando se sesiona para abordar esta asignatura del currículo y cuál es el balance tras la reforma planteada.

Los diversos estudios sobre los valores (Schmelkes, 1996; Hirsh, 2001; Barba, 2002) y la educación ciudadana (Conde, 1997; Rodríguez, 1998) han señalado nudos de reflexión e indagación en estos campos. Rodríguez, por ejemplo, sostiene que la formación de ciudadanos está relacionada con tres campos interconectados: el legal-constitucional, el cognitivo-racional y el ético-moral. Los resultados preliminares que presentamos se refieren justamente a los campos legal-constitucional y ético-moral, en los temas sobre la Nación y los valores, respectivamente, abordados en las clases registradas. Aunque también hemos estudiado aspectos de la estrategia didáctica empleada en las aulas, y de los libros de texto de la asignatura, aquí sólo mostraremos aspec-

tos de contenido. A continuación presentamos los fundamentos metodológicos del estudio, seguidos por algunas de las evidencias halladas en las aulas.

I. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

No son pocos los estudios que se han interesado en el aula con diversidad de perspectivas, enfoques y propósitos (Rockwell, 1995; Quiroz, 1996; Candela, 1999; Carvajal, 2002). Aquí nos interesa estudiar los actos de habla. Planteamos como base el registro y el análisis de las interacciones lingüísticas que se dan entre maestros y estudiantes durante las sesiones de Formación Cívica y Ética. Este análisis consiste en describir “densamente” —en términos de Gertz (1995)— lo que ocurre en el aula. Partimos del supuesto de que las interacciones en el aula tienden a repetirse, y que a través del análisis de su significado es posible mostrar las nociones presentes en los actos de habla y reconstruir el modelo implícito.

Otro supuesto es que en situaciones estándar en el aula, maestros y estudiantes buscan entenderse respecto de los contenidos. De ahí que el planteamiento habermasiano de la acción comunicativa esté presente como hipótesis de trabajo para analizar los actos de habla. El análisis se propone evidenciar los significados de los actos lingüísticos en el aula, en cuanto que lo que se dice es lo que se hace. Dice Habermas (1990) que “nuestras operaciones cognitivas están enraizadas en la práctica de nuestro trato cotidiano con las cosas y personas”. Son justamente tales operaciones cognitivas las que nos interesa develar en esa práctica cotidiana de relación en el aula entre maestros, estudiantes y libros de texto.

Los registros fueron realizados en tres momentos diferentes del ciclo escolar 2001-2002: al inicio, a la mitad y al final. Se registraron tres clases consecutivas en las escuelas del estudio, mediante la grabación y las notas precisas de todos los actos de habla durante la sesión, al igual que acciones que no implicaran verbalización, como escribir en el pizarrón y asentir o negar con la cabeza. El total de registros obtenidos es de 108, es decir 27 por cada secundaria.

Para definir la muestra, partimos de suponer que, pese a la diversidad de las aulas, las pautas de interacción en ellas suelen repetirse. También asumimos que en la impartición de la asignatura no hay diferencias sustanciales entre tipos y modalidades de secundaria. Sin embargo, para capturar la eventual diversidad, trabajamos con una secundaria técnica ubicada en zona indígena, una telesecundaria, y dos secundarias generales, en zonas urbano-marginal y urbano-media, respectivamente.

En un primer momento, nos propusimos describir lo que sucede en las aulas a propósito de las temáticas de la asignatura, para después contrastarlo con el enfoque de la SEP y los libros de texto. Esta contrastación es propiamente la evaluación. Hasta el momento, el avance da cuenta del análisis de los registros de interacción lingüística en clases de Formación Cívica y Ética. Aquí presentamos específicamente los temas tratados en sesiones de clase acerca de los valores, por un lado, y de la Nación, por el otro.

II. LOS VALORES COMO CONOCIMIENTO

Encontramos que las sesiones sobre el tema de los valores parten del supuesto de que éstos son observables. Para conocerlos, se alude a su observación y su comprobación en situaciones cotidianas. Esto se aprecia en las clases donde la alusión al tema de los valores cívicos se realiza mediante actividades de *investigación*, que plantean a los estudiantes *observar* situaciones cotidianas de la comunidad y fijarse en valores que encuentren en dichas situaciones. Por ejemplo, en una clase de 2o. de Telesecundaria, una estudiante habla de los valores que *observó* en una conversación de su abuelo, y la maestra concluye la actividad de la guía de aprendizaje con el respectivo comentario:

Alonso: “[...] estaban platicando que cuando estaba como Delegado cómo había manejado el problema de todas las personas. Es que querían poner pavimento. Que cómo lo estaba manejando, que le diera un consejo. Y los valores que yo encontré ahí fue el respeto y la tolerancia. *El respeto porque estaba respetando las opiniones que tenía mi abuelito*. Y la tolerancia... es que algunas actitudes no le gustaron al señor Rudencio, pero siempre actuó con respeto”.

Maestra: “Entonces *aquí estamos comprobando, muchachos, que los valores los practicamos todos los días*”.

Este tipo de actividades se realizan dando por supuesto que con la observación se podrán deducir aquellos valores que efectivamente se encuentren presentes en determinado caso. Además, se asume que al ser observados, luego entonces los valores existen, y tienen aplicabilidad (de hecho en estas actividades sobre valores se pide a los estudiantes que digan por qué creen que se están aplicando los valores observados).

III. LA PRESIÓN DEL ADULTO

En el tratamiento de los valores en el aula está presente la presión del adulto en la referencia a los padres y abuelos, autoridades externas y determinantes de la manera como *tienen que* regirse los hijos. Para Piaget "... esta moral del deber, bajo su forma original, es esencialmente heterónoma. El bien es obedecer a la voluntad del adulto. El mal es hacer lo que a uno le parece... la relación de presión moral, que es generadora del deber, no puede conducir por sí misma más que a la heteronomía" (1971: 167). Un ejemplo de esto se encuentra en el siguiente fragmento, extraído de una clase de 2o. de la secundaria ubicada en zona indígena. Allí el maestro explica a los estudiantes en qué consiste la tolerancia; durante la clase se han mencionado algunos ejemplos, hasta que una estudiante plantea que los golpes de los padres a los hijos son muestra de intolerancia:

Dalia: "Profe, profe, también la tolerancia se... se presenta en las familias, cuando golpean a sus hijos o no son comprensibles con los niños. No toleran nada".

Maestro: "... *Hay muchas razones por las cuales un padre o una madre golpean a sus hijos, ¿sí? Pero una de ellas lo más probable es de que el padre piensa que a la hora de corregir, probablemente esté tratando de hacerle un bien, ¿sí?... nadie estudió para ser padre, ¿sí? Simple y sencillamente la vida nos hace llegar a ser padres pero, tenemos a los hijos, los educamos de acuerdo ¿a qué? ¿De acuerdo a qué los vamos a educar? De acuerdo a la formación de cada familia, de cómo se formaron los padres. Con qué ejemplos o con qué medidas, con qué valores los educaron a ellos y ellos van a actuar de alguna manera reproduciendo lo que la sociedad les impuso, ¿sí? Vamos a suponer que nuestros padres fueron campesinos, pero los padres de nuestros padres, nuestros abuelos, pues los enseñaron ¿cómo? con rigor, con violencia, con normas muy estrictas, ¿sí? ¿Y qué van a hacer nuestros padres? Pues van a tener que reproducir en cierta forma esos mismos valores que adquirieron".*

Se alude a los valores como aquello que tiene que reproducirse, puesto que los mayores así los adquirieron. Esto implica la preconización de la sociedad como la fuente de donde se derivan las reglas que los adultos dan a los niños a través de la educación. La familia, tanto como la escuela, son instituciones orientadas a esta transmisión de valores; se trata de seguir los ejemplos de los mayores (Durkheim, 1947). Además, esta noción indica el realismo mo-

ral, en cuanto se trata de los valores como aquello que puede ser, y no puede ser de otro modo porque así ha sido. La referencia no está en el deber ser.

Asimismo, se puede ver cómo el maestro termina justificando casos en los cuales pueda admitirse la intolerancia. Ahí hallamos la presencia del relativismo moral: de acuerdo con las circunstancias, los intereses, las intenciones o la conveniencia particular, los valores están referidos a lo que puede ser, y no al deber ser.

IV. EL NACIONALISMO

El tema del nacionalismo en las aulas está presente como una alusión al conocimiento de la historia —entendido como fechas y sucesos—, lo cual, de facto, constituye una motivación para amar a la patria y un elemento inequívoco de unidad nacional. Esto es resaltado tanto por las disertaciones de los maestros, como por los contenidos de los libros de texto, donde se halla presente la perspectiva de la pertenencia a la Nación como una característica étnico-cultural (de hecho, llega a hablarse de “valores mexicanos”). Aquí encontramos la presencia de los planteamientos de Justo Sierra, quien se refería a la unidad de los mexicanos a través de la “religión de la patria”, asunto —desde entonces— incuestionable para la enseñanza.

Otra manera preponderante para tratar el tema de la Nación en el aula es mediante la exaltación de los sentimientos y los “símbolos” de la “mexicanidad”, donde se incluyen tradiciones culturales y religiosas fruto de la herencia española, negra e india.

V. CONCLUSIONES PRELIMINARES

Respecto al tratamiento de los temas cívicos, las evidencias indican que en las aulas está presente una noción prepolítica de la Nación, como comunidad de origen integrada en lo geográfico, lo cultural (incluyendo lo lingüístico), con énfasis en el sentimiento patrio, pero no en lo político. En este sentido, la referencia al nacionalismo, dista mucho de la Nación —en palabras de Habermas— “portadora de soberanía”: “La nación de ciudadanos encuentra su identidad no en rasgos comunes de tipo étnico-cultural, sino en la *praxis* de ciudadanos que ejercen activamente sus derechos democráticos de participación y comunicación” (Habermas, 2000: 662).

Por los resultados preliminares acerca de los temas de valores, podemos afirmar que el análisis hasta ahora muestra que en las aulas los contenidos de la asignatura se encuentran en la perspectiva del realismo y del relativismo moral, centrados en nociones preestablecidas del bien y de la virtud, dejando de

lado la construcción de acuerdos por la vía de la deliberación entre sujetos autónomos. En las aulas se encuentra lejos el planteamiento de la moral como asunto problemático para los estudiantes. La cuestión moral es tratada en función de cómo se puede proceder, y no de cómo debiera procederse. Las argumentaciones topan con la discrecionalidad y la justificación específicas para cada caso. Se trata de *estudiar* “cómo son”, no cómo “deben ser”.

La moral en las aulas asume una perspectiva científica. Según las evidencias, los valores son tomados como objetos por conocer en términos empírico-científicos, y no en términos práctico-morales. El conocimiento de los valores como objetos de suyo está por encima del entendimiento entre maestros y estudiantes. Los significados de los valores están predeterminados, no se encuentran sometidos a discusión; la presentación de dilemas morales frente a los cuales los estudiantes se enfrenten a argumentar cómo procederían, es prácticamente nula en los registros analizados hasta ahora.

En cuanto a los estudiantes, encontramos en ellos una moral heterónoma, en el sentido descrito por Piaget, en cuanto a que todavía están sujetos a la presión adulta, e identifican como deber la obediencia y la aceptación irrestricta (sumisión) frente a la norma del adulto. Los juicios de los niños están determinados por nociones unilaterales y aproblemáticas del bien, es decir la obediencia y el respeto absoluto hacia la norma del adulto. Los argumentos de los estudiantes en las actividades orientadas a la reflexión sobre lo correcto y lo incorrecto, muestran cómo sus nociones morales están más centradas en el cumplimiento de las indicaciones de los adultos o las autoridades, que en el cumplimiento de la ley *por sí misma*.

De acuerdo con los hallazgos en las aulas hasta ahora, nos preguntamos si la asignatura se orienta hacia la formación de sujetos que perpetúen acríticamente los valores, y si no se estará eludiendo el carácter problemático de la pregunta por el *deber ser* y por los mecanismos para acordarlo en lo público.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBA, B. “Influencia de la edad y de la escolaridad en el desarrollo del juicio moral”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm. 2. vol. 4, UABC, 2002, <http://www.redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-contenido.html>

CANDELA, M. “Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 8, 1999, pp. 273-298.

CARVAJAL, E. “Una mirada a las aulas de Telesecundaria. El caso de las matemáticas”, CEE, documento interno, 2002.

CONDE, S. “Pensar la democracia desde la escuela”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXVII, núms. 1 y 2, CEE, 1997, pp. 129-164.

GERTZ, C. “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”, en *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1995, pp. 19-40.

HABERMAS, J. “Acciones, actos de habla, interacciones lingüísticamente mediadas y mundo de la vida”, en *Pensamiento postmetafísico*, México, Taurus, 1990.

_____. *Facticidad y validez*, Taurus, 2000, pp. 662.

_____. *Teoría de la acción comunicativa*, Taurus, 1984.

HIRSH, A. (comp). *Educación y valores*, tomos I, II y III, Gernika, México, 2001.

DURKHEIM, E. *La educación moral*, Losada, Buenos Aires, 1947.

PIAGET J. *El juicio moral en el niño*, Fontanella, Madrid, 1971.

QUIROZ, R. “Currículo y práctica de la enseñanza: del plan de estudios a las aulas”, en *La Educación Secundaria: cambios y perspectivas*, IEEPO, 1996, pp. 89-109.

RODRÍGUEZ P. *Estado del conocimiento de la educación ciudadana*, IFE-CEE, 1998.

ROCKWELL, E. et. al. *La escuela cotidiana*, México, FCE, 1995.

ROUSSEAU, J. *Emilio*. Porrúa. México, 2000.

SCHMELKES, S. “La formación de valores en la educación”, en *Estudios*, nums. 45-46, México, ITAM, 1996.

VILLEGAS, E. “La educación cívica en el currículo de América Latina y el Caribe”, en *Working Papers 3*, U.S. Agency for Internacional Development, Washington, D.C.