

# Objetividad y subjetividad en la configuración de la eticidad de un grupo de profesoras

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (*México*), vol. XXXIV, núm. 4, pp. 69-106

Guadalupe Poujol Galván\*

## RESUMEN

En este estudio analizamos la interacción compleja entre las condiciones objetivas y subjetivas; económicas, sociales, culturales, cognitivas y afectivas que configuran la eticidad y la identidad moral en un grupo de profesoras. El ámbito de investigación es una escuela primaria enclavada en una comunidad marginada, que transita aceleradamente de lo rural a lo urbano, en el Estado de Morelos.

La eticidad de las profesoras juega un papel clave en el tipo de interacción que tienen con sus alumnos en condiciones de vulnerabilidad social y puede hacer la diferencia entre la inclusión y la exclusión social de estos niños, favoreciendo la equidad o reproduciendo la desigualdad social.

## ABSTRACT

In these study we analyze the complex interactions between economics, social, cultural, cognitive and affective factors that gives form to ethnicity and moral identity in female teachers who work in an elementary school located in a deprived community in the State of Morelos, México. The most relevant characteristic of these community is that is moving accelerated from rural to urban ways of living.

We studied ethnicity in teachers because it plays a key role in defining the type of interactions between teachers and socially vulnerable children and could contribute to explain the subtle mechanisms of inclusion and exclusion that take place in schools.

---

\* Docente-investigadora en la UPN, plantel de Morelos.  
Correo electrónico: g\_poujol@hotmail.com

Durante un primer acercamiento a un grupo de profesoras de una escuela primaria, para tratar de comprender el proceso subjetivo en interrelación con las condiciones objetivas en las que se produce el rechazo a los escolares en condiciones de vulnerabilidad social, encontramos a unas profesoras abrumadas por los problemas cognitivos, sociales, morales y afectivos que padecen sus alumnos y que dificultan tremendamente su labor. Una frase pronunciada por una de ellas expresó claramente el problema de fondo de una proporción importante de sus alumnos: "Estos niños han sido abandonados a su suerte".

En esas condiciones, es particularmente importante la eticidad de las profesoras, pues ésta las lleva a dar o no un trato equitativo a sus alumnos. Si bien las condiciones objetivas de la vida de los estudiantes y maestras son adversas, todavía en el aula hay un espacio para que los niños vivan una experiencia de equidad.

Si la eticidad de las profesoras puede hacer la diferencia entre incluir y excluir, ¿qué elementos la configuran?, ¿de qué manera interactúan las condiciones objetivas de la vida con la subjetividad de las profesoras, en la construcción de su eticidad? La comprensión de este proceso, por sus implicaciones sociales, ha sido el objeto de esta investigación.

En el estudio que aquí reportamos, analizamos en el discurso y en las interacciones de seis profesoras, las formas en que se conjugan la historia personal, los modos de vida, los valores, sus representaciones en torno a la institución y a la comunidad, sus capacidades emocionales, la integración del pasado con el presente y el futuro, la etapa de interacción, la capacidad de comprensión y autorregulación, su dinamismo motivacional, la correspondencia entre la conducta y el concepto de sí. La interrelación compleja entre estos elementos configura el estilo de eticidad de cada una de las profesoras.

Como parte del análisis de las formas, las trayectorias y las tramas en que las se ha tejido la eticidad en cada una de las docentes, identificamos los efectos de su eticidad en la construcción de la identidad de sus alumnos, como consecuencia del trato recibido, en el sentido de que con sus gestos, palabras y acciones cotidianas ellas manifiestan a los niños o niñas vulnerables por sus con-

diciones de vida, que son capaces o no de realizar las actividades escolares, de llenar o no sus expectativas; que sus características personales, culturales y su conducta tienen o no un valor y, con todo ello, las docentes les confieren un lugar, como parte de un grupo, o fuera de éste.

Obtuvimos todos estos aspectos mediante observaciones en las aulas, entrevistas a profundidad con cada una de las profesoras, grupales, a miembros de la comunidad, al director de la escuela y encuesta a padres de familia en el periodo 1999-2001, en un poblado del estado de Morelos.

Nos hemos guiado por la integración teórica que hace J. M. Puig (1996: 73-131) al respecto de la identidad moral con sus componentes de identidad sustantiva y procedimental, como una construcción dinámica, influida por un tiempo y un espacio, en la que se conjugan los materiales sustantivos (valores, formas de vida) con los procedimientos de la conciencia moral (juicio, comprensión y autorregulación), en una biografía que se desarrolla, a su vez, en la historia y en un contexto que brinda guías de valor, que orienta la forma de vida que cada sujeto elabora para sí mismo.

A su vez entendemos la eticidad, con M. T. Yurén (1995: 128-134), como un proceso de realización de valores con fines emancipatorios, como el esfuerzo cotidiano por realizar la libertad genérica, como negación de toda forma de discriminación y dominación; como acumulación de justicia para preparar las condiciones que hagan posible el despliegue de las fuerzas humanas, como esfuerzo de emancipación caracterizado por la moralidad y la socialidad consciente. Si bien ésta sería la eticidad deseable, hay de facto gradientes. No todo estilo de eticidad es emancipatorio.

Además de conocer la eticidad mediante las declaraciones de las personas en relación con sus valores, podemos observarla en las interacciones. Por ello, hemos acudido al concepto de etapas de interacción de Habermas (1998: 166-198): preconventional, convencional y posconvencional, con sus respectivas subetapas. En la etapa preconventional, el autor distingue dos clases de interacción, a partir del tipo de reciprocidad que se establece. Las relaciones complementarias de autoridad que se dan en condiciones de desigualdad originan una forma de reciprocidad autoritaria. En la

interacción autoritaria la conducta se orienta hacia el logro de la recompensa o a la elusión del castigo. En este tipo de interacción hay una complementariedad de mando y obediencia. En cambio, en las relaciones en las que se establece la simetría entre las expectativas iguales de comportamiento, se favorece una reciprocidad por razón de intereses, que da lugar a la cooperación orientada por intereses, caracterizada por una simetría de las compensaciones o, dicho de otro modo, por el intercambio.

En la etapa convencional de la interacción, las perspectivas sociales se amplían; la coordinación en la acción comunicativa se hace más compleja al incorporar la perspectiva del observador.

La perspectiva del observador se refiere a la capacidad que adquiere el individuo para percibirse a sí mismo como actor y como objeto, percibiendo a los otros de la misma manera y actuando y reflexionando al mismo tiempo sobre las consecuencias de la acción en sí mismo.

La etapa convencional se construye no solamente con la capacidad de percibirse a sí mismo como sistema, en interacción con otros, y de coordinar la acción con la reflexión, sino transformando otro tipo de estructuras y conceptos.

En la etapa convencional de interacción, el autor distingue dos tipos de acción: la funcional, que responde a un modelo de comportamiento generalizado socialmente, con un concepto de autoridad de albedrío supraindividual y una perspectiva de grupos primarios; y la interacción orientada por las normas, con una expectativa de comportamiento de funciones generalizadas socialmente, del cumplimiento recíproco de un sistema de normas, donde el concepto de autoridad interiorizado es de una voluntad colectiva impersonal, de legitimidad, y la perspectiva es de una colectividad.

En la etapa posconvencional de la interacción, las formas de acción se presentan susceptibles de regulación normativa supeditada a principios, a normas superiores; aquí se supera la dependencia de las normas vigentes; el actor ya no recurre a la vigencia social de una norma como determinación de su acción, como sucede en la segunda etapa, sino a su validez. La condición es llegar al acuerdo mediante procedimientos discursivos.

La teoría de Habermas en la que se describe con detalle el papel que juegan los procesos sociocognitivos en la configuración de la

eticidad se complementa con la descripción de la influencia de los procesos psicodinámicos en la forma en que las personas interactúan unas con otras. Para Nuttin (1982: 13-102), el estado motivacional de la persona tiene por efecto activar y orientar el funcionamiento global del organismo, comprendido el funcionamiento cognitivo, en la dirección de determinadas relaciones requeridas con el mundo. Gracias a la manipulación cognitiva de los objetos, las orientaciones dinámicas del ser humano se transforman progresivamente en estructuras instrumentales para alcanzar los proyectos personales; éstos tienen un papel de *estándares* en el modelo de autorregulación. Los estándares son construcciones motivacionales.

Nuttin plantea que, paralelamente a los procesos de construcción de proyectos concretos, el sujeto, tomando conocimiento de sí mismo y de sus actividades (conciencia), desarrolla una concepción dinámica que funciona como estándar último de su autodesarrollo.

Al describir la psicodinamia de la eticidad es importante mencionar los procesos y las condiciones del desarrollo humano, en los que se va construyendo la disposición hacia la autonomía y hacia la autenticidad o, por el contrario, a la renuncia de éstas, pues forman parte de las estructuras motivacionales que entran en juego en la interacción que el individuo establece con los demás y que definen que la interacción se oriente hacia relaciones cooperativas y estables, o hacia relaciones conflictivas e inestables. Una motivación de tipo personalizada y autónoma se construye como resultado de interacciones en las que el individuo ha podido adquirir la confianza en sí mismo, la creencia en la propia confiabilidad, lo cual tiene como condición el ajuste entre el ritmo de sus procesos internos de autonomía y las regulaciones del mundo externo.

Las personas no construyen la identidad moral y la eticidad de manera aislada, sino en estrecha interacción con las condiciones objetivas y subjetivas del contexto sociocultural. La identidad moral se alimenta de la identidad comunitaria. Los procesos de identidad comunitaria se encuentran inmersos en relaciones de fuerza, y por ellos se incorporan los conceptos de inclusión, exclusión y negociación, así como las repercusiones que tienen estos fenómenos histórico-sociales en la construcción identitaria de la comunidad.

En el campo de las relaciones de fuerza, D. Cucho (1996: 85-95) plantea que la cultura nace de relaciones inequitativas y que se desarrolla en la tensión y hasta en la violencia. En el aparato de Estado se define una identidad de referencia a la que se considera legítima, al tiempo que se excluyen de esa identidad de referencia las diferencias culturales de los grupos subalternos. A las también llamadas "minorías" se les asigna una identidad negativa, vergonzante, que no por ser impuesta es necesariamente aceptada. Los grupos subalternos realizan esfuerzos para transformar la identidad negativa impuesta, en identidad positiva, en la lucha de la construcción de su identidad.

Integrando algunos de los elementos abordados hasta aquí, sostenemos que los estilos de eticidad constituyen al individuo y son constituidos por éste mediante la experiencia, la práctica y la intersubjetividad. Este proceso implica la diferenciación y la equivalencia en la representación que tiene el individuo de los valores, costumbres y tradiciones de su comunidad particular de referencia, frente a un universal; de las relaciones de fuerza, tanto dentro de un territorio identitario como respecto de uno abstracto. Las formas en que el individuo se resiste al dominio en esas relaciones de fuerza define, en conjunción con otros elementos, su estilo de eticidad. La eticidad anudada con la identidad sociomoral del individuo orientan su acción y sus interacciones, lo cual permite darle un uso personal a los principios morales.

Las experiencias y las prácticas sociomorales, así como el tipo de interacciones influyen en el desarrollo de las estructuras cognitivas, las perspectivas sociales, los tipos de motivación, los tipos de acción y las estructuras motivacionales que favorecen la posibilidad de una descentración progresiva de la comprensión del mundo, que definen, a su vez, los estilos de eticidad en el individuo.

Los estilos de eticidad cuyas implicaciones educativas se describen al final de este artículo se construyeron a partir de los rasgos que distinguían a cada una de las profesoras, vinculándolos a conceptos socioculturales, psicológicos y éticos, de los cuales resultaron los siguientes estilos:

- apegado a las costumbres,
- de cuestionamiento a formas de vida habituales e identificación de obstáculos para realizar transformaciones,
- de convicciones que motivan la autodirección y armonizan los juicios y las acciones.

Estos estilos van de menor a mayor capacidad de descentramiento, diferenciación, reflexividad (conceptos que derivan de las categorías de Habermas), comprensión (Puig, 1996), autenticidad y motivación personalizada (Nuttin, 1982). El descentramiento es la capacidad de incorporar el punto de vista de los otros, de ver el mundo como un sistema en el que se participa. La diferenciación se refiere a que se puede establecer una distinción entre lo que los otros esperan de mí y lo que yo soy. La reflexividad es una capacidad clave que me permite examinar “desde afuera” mi conducta, según las normas que me he apropiado. La comprensión implica que soy capaz de entender los derechos de los que son diferentes de mí; la autenticidad y la motivación personalizada se refieren a que ha habido una elaboración personal de la que resulta una forma deseada de ser conforme a valores que se han apropiado, que dinamiza la conducta. Estas capacidades permiten a las profesoras tomar distancia de la cultura que ha impregnado su historia y su identidad, de las pautas de comportamiento docente construidas en el medio que las rodea, y las lleva a preguntarse a sí mismas qué tipo de profesora quieren ser y qué tipo de alumnos quieren formar.

En el estilo de eticidad apegado a las costumbres, los rasgos clave son una menor capacidad para cuestionar la propia acción docente, escasa reflexividad, acompañada de menor sensibilidad para atender la diferencia en los alumnos, en suma, de comprensión, elementos que propician su exclusión.

El estilo de eticidad de cuestionamiento a formas de vida habituales e identificación de obstáculos para realizar transformaciones, se elaboró a partir de los valores que manifiestan las docentes, favorables a la convivencia, pero a diferencia del estilo anterior éstos son valores que implican mayor reflexividad como la independencia y la autovaloración. Una mayor reflexividad también se manifiesta en la capacidad de tomar distancia del pasado, conforme a una for-

ma deseada de ser en el presente. En este estilo hay una mayor capacidad de comprensión de las situaciones particulares en los alumnos; también hay mayor descentramiento y motivación de tipo personalizada al identificar los aspectos que hace falta cambiar de su práctica docente. Sin embargo, por cuestiones objetivas como la edad madura, o rasgos muy arraigados en el carácter, persisten en actitudes que desearían cambiar.

En un estilo como el de convicciones que motivan la autodirección y armonizan los juicios y las acciones, hay mayor capacidad de descentramiento, en este caso de tomar distancia de las actitudes como docente, considerando no sólo lo que se espera de su trabajo, sino desde la perspectiva de los derechos humanos de sus alumnos. Esta capacidad se acompaña de la comprensión a los alumnos que viven condiciones que los hacen vulnerables y de habilidades para mejorar su trabajo docente; están presentes la sensibilidad y el entusiasmo para hacer esfuerzos de inclusión de los niños vulnerables. Un rasgo distintivo en este estilo es la posibilidad de modificar tanto los pensamientos como las acciones.

## **I. EL ÁMBITO GLOBAL**

¿Cuál es la trama social global y objetiva en la que se configura la eticidad de las profesoras?

La padecemos bastante, pero no sobra mencionar los siguientes datos. La concentración del poder financiero, político, tecnológico y militar en pocas manos y países ha generado una globalización "desde arriba", acompañada de una creciente exclusión social. El 20% de la humanidad controla 83% de los ingresos del mundo, y el 20% más bajo dispone de sólo 1.4% de estos ingresos, según el Informe de Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 1998). Esta situación agudiza las contradicciones entre el Norte y el Sur, entre capital y trabajo, entre ganancias y cuidado ambiental, entre hombre y mujer, entre generaciones, exclusión contra integración, cultura bélica contra la cultura de paz.

Tenemos suficientes evidencias de que el crecimiento económico per se no ha podido conciliarse con la equidad, el respeto a la condición humana y al capital natural. De la crisis en el vínculo

social hablan los mil millones de pobres en el mundo. Encontramos a individuos y a comunidades enfrentadas a problemas que vienen no solamente de su sociedad, sino del mundo.

En cuanto a los problemas de tipo cultural atestiguamos la ruptura de los lazos de solidaridad, la violencia invadiendo más y más ámbitos, la pérdida de la proximidad, el aislamiento, la saturación en los medios masivos de una *world culture*, ahogando las culturas locales y comunitarias. No debe sorprendernos, entonces, el sentimiento de incertidumbre en el futuro que vive gran parte de la población mundial y, de manera más aguda, los jóvenes.

Para darnos una idea de la forma galopante en la que ha crecido la pobreza, según informe de la CEPAL en (UNESCO-OREALC, 1998), en América Latina había, en 1960, 114 millones de personas en condición de pobreza, en la década de los ochenta fueron 196 y para 1997 ascendían a 210 millones.

La desigualdad social se expresa muy claramente en la relación entre ingresos y escolaridad. Un estudio del Banco Interamericano de Desarrollo (1999) revela que los jefes del 10% de los hogares más ricos tienen una tasa de escolaridad de 13 años, mientras que los jefes de familia del 30% más pobre tienen una tasa de escolaridad de cinco años. La distancia educativa entre estos sectores sociales es reproductora de desigualdad.

Un reporte de la Comisión Económica para América Latina (CEAL) señala que los hijos de las familias pobres no logran superar el grado de escolaridad que tuvieron sus padres. Según Kliksberg: "La desigualdad Latinoamericana repercute hacia el interior del sistema educativo, y los distintos resultados en términos de escolarización de los diferentes sectores de la sociedad, van alimentando a su vez la desigualdad, formando un círculo perverso" (2001).

En México, la política amistosa y hasta de subordinación hacia los dictados de los mercados y la apertura económica, la desregulación de los mercados reales y financieros y el achicamiento del Estado han traído como consecuencia el empobrecimiento de las familias, que en los últimos años ha sido galopante. Según la Encuesta Nacional de Ingreso Gasto en los Hogares (ENIGH) del INEGI (1998), los hogares que viven debajo de la línea de la pobreza, es decir, con un ingreso mensual no mayor a 560 pesos, aumentaron de 69% en

1994, a 76% del total del país en 1998. Tomando como base la encuesta ENIGH ya mencionada, y ajustando los datos a cuentas nacionales Boltvinik (2000) ubica el nivel de pobreza en el país en alrededor de 72% para el año 2000.

Por otro lado, estadísticas de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2001) ilustran la manera como los factores económicos pesan en la educación, ya que el 36% de la población de siete a 29 años que desertó de la escuela en 2000 lo hizo por falta de dinero o por tener que trabajar. Esta información se complementa con el dato de que el 52.87% de la población en edad escolar no asiste a la escuela. A esta problemática de dimensión global habría que agregar las dificultades específicas que enfrentan cotidianamente profesores y alumnos.

## II. EL ÁMBITO LOCAL

Un espacio en el que se conjugan los problemas globales con los propios de las comunidades es la escuela. A la escuela primaria en la que hemos realizado este estudio acude una proporción importante (35%) de niños migrantes; la mayoría (65%) de éstos proviene de hogares monoparentales, y en menor proporción (25%) de familias con padres ausentes, encabezadas por los abuelos. En una encuesta realizada a los familiares de los niños con mayores dificultades de adaptación a la cultura de la escuela arrojó que 85% de estos niños se encontraba en un grado de pobreza de media a extrema.

Una parte importante de la trama social en la que interactúan las docentes con sus alumnos en condiciones de vulnerabilidad social es la institución y la comunidad en la que está enclavada. La comunidad, que se encuentra muy próxima a la capital del estado, está abandonando rápidamente su tradición rural, su vida comunitaria y adoptando cada vez más las formas de vida características de los medios urbanos, como el aislamiento, la desconfianza, la violencia, el pandillerismo, el rechazo a “los de afuera”.

La escuela estudiada tiene su propia historia, y en esa trayectoria la comunidad le ha dado un lugar. El lugar central lo ha ocupado siempre la primera escuela primaria fundada en la comunidad, que

es a la que han asistido durante generaciones los pobladores de la misma. La escuela en la cual desarrollamos la investigación es de reciente creación y a ella acuden los recién llegados o los que emigran de otros estados temporalmente, como las familias de los soldados.

La imagen que tienen de la escuela los miembros de la comunidad ha sido negativa, aunque empieza a cambiar. Algunos hechos en el pasado han contribuido a esta imagen negativa, entre ellos, el papel que han jugado los directores, quienes se han aliado a un grupo de profesores que se percibían como los “dueños” de la escuela. La alianza ha consistido en un relajamiento de las normas y formas de organización de la escuela. Durante muchos años no hubo un orden en la asistencia y el cumplimiento de los horarios por parte del personal de la escuela, ni tampoco de los niños. Maestros y alumnos entraban y salían a cualquier hora dentro de la jornada. Cuando los profesores estaban presentes, se los encontraba frecuentemente afuera de los salones, platicando con los compañeros. Ante la falta de actividades escolares en los salones, algunos alumnos circulaban por toda la escuela, hasta que algún maestro se decidía a poner orden. Los padres recuerdan que lo último que contaba en esa escuela era que los alumnos aprendieran. El plantel era lugar de encuentro social, de comercio de toda clase de objetos; había complicidad en el manejo de los recursos de la cooperativa, y la institución era, sobre todo, espacio de conflicto y lucha por el poder y el dinero. Los directores que no se adaptaban a este estado de cosas eran repudiados y se buscaba que fueran reubicados.

Hace tres años llegó un director que tomó como estrategia “dejar hacer” durante unos meses y observó en ese tiempo la dinámica interna de los profesores. Como su permanencia en la escuela y sus aspiraciones políticas dependían de su capacidad de poner orden, empezó a imponer una cantidad de reglas que cambiaron drásticamente el funcionamiento de la escuela, pasando de un total relajamiento a un régimen autoritario en el que, según palabras de algunas profesoras, “casi no se respira sin su consentimiento”. Se acabaron las faltas, las conversaciones afuera del salón, los permisos. Además del orden y la disciplina, al director también le impor-

taba el aprendizaje de los alumnos, por lo que impuso una serie de lineamientos para organizar el trabajo dentro y fuera del aula; en ese sentido, las profesoras opinan que “él piensa por nosotras”. Las docentes perciben que no hay lugar para sus iniciativas o ideas; se incomodan con lo que consideran una intromisión a su vida privada, pues para obtener permiso del director para faltar tienen que darle cuenta al detalle de la situación que lo justifica. Así se manifestó una de ellas profesoras: “Como seres humanos nos está ahorita limitando, coartando; sabes que esto se hace y ya. Aquí no tienes voz ni voto, no eres nadie, aquí no es importante lo que tú digas. No podemos salir del salón cuando hay clase de inglés, nos trata como niñas. Entonces es muy difícil”.

El cambio en el estilo de autoridad es percibido como positivo por los miembros de la comunidad. Algunas madres de familia valoran mucho el hecho de que ahora hay un profesor para educación física y para inglés, particularmente para esta última asignatura; les parece que una escuela pública que da alguno de los servicios de una privada es mejor. Para los padres de familia el estilo autoritario del director no es un problema; ellos observan que las maestras ya no faltan tanto, que permanecen en su salón y que los niños trabajan más y están más controlados.

No todos los padres de familia perciben de la misma manera las nuevas formas de gestión en la escuela. Para algunos, el director pide su cooperación económica constantemente y no ven que las obras se terminen. A otros incomoda su insistencia en entregar una copia de su credencial, en tiempos de elección, con la excusa de que se debe agregar al expediente de sus hijos.

Reconocer la trama social nos permite comprender, en parte, de dónde viene el malestar docente que condiciona las manifestaciones de su eticidad, pero sobre todo nos permite dimensionarlo, ya que siguiendo a Iris Valles (1999): “Si el padecer se pone en relación con su dimensión social, dejará de ser pensada su emergencia del lado sólo de la debilidad o fragilidad individual”.

Para la comunidad, la escuela en la que se realizó la investigación es considerada como de “segunda”; una proporción mayoritaria de la población escolar la constituyen niños abandonados por sus padres, físicamente o en cuanto a la atención que les brindan. Mu-

chas de las profesoras buscan su cambio a otra escuela en la que los padres de familia apoyen más a sus hijos, y en la que su propio trabajo sea valorado. Para Rosa Neufeld (1999): “Saberse docente (o alumno) de una escuela estigmatizada no es una circunstancia *externa* a los sujetos involucrados, sino que éstos lo viven de maneras muy diversas, siempre con un componente de padecimiento”.

### III. INTERPRETACIÓN DEL DISCURSO Y LAS INTERACCIONES DE LAS PROFESORAS

En un primer momento, presentamos a las profesoras que participaron en el estudio. Con el propósito de evitar que sean identificadas, asignamos nombres de estrellas. Ellas son: Maia de 44 años, Estérofe de 52, Sirio de 38, Alcíone de 40, Aldebarán de 40, Mérope de 45.

El discurso que interpretamos de las profesoras se refiere a algunos de los eventos más relevantes de sus historias de vida, en cuanto a sus estilos de eticidad, y se complementa con la descripción de momentos representativos del tipo de interacción que establece cada una de ellas con sus alumnos. Para propiciar la libre expresión de las profesoras, ofrecimos dar a conocer solamente aquel material que aportara información respecto de su identidad sociomoral y de su eticidad, y así lo haremos a continuación.

#### A. *Permitiéndome ser yo misma*. Interpretación del discurso y las interacciones de la profesora Maia

En el caso de la profesora Maia, en primer lugar integramos su discurso, derivado de las entrevistas a profundidad, atendiendo a un orden cronológico, y después seleccionamos la información más relevante en cuanto a la posibilidad de identificación de sus estilos de eticidad.

El *hilo narrativo* en el caso de la profesora Maia se distingue por la mayor profundidad en la introspección que ella va teniendo al narrar su historia. Al tiempo que cuenta su historia, toma distancia de la misma y valora sus vivencias, sus motivaciones y acciones de su pasado y presente, delineando un proyecto futuro. En un primer fragmento de su discurso ella expresa: “... yo tuve una manera de vivir

la vida con mucha responsabilidad". Más adelante dice: "... siempre que había estudiado le echaba ganas". Posteriormente comenta sus reflexiones sobre su trabajo como docente: "... no recuerdo que mi trabajo haya sido muy centrado o de forma original".

En una entrevista posterior, ella hizo la crítica desde su perspectiva moral actual: "... lo más importante es tener conciencia de los actos. Yo debo ser una persona honesta, valorarme". Y en un momento clave, de gran lucidez, dice: "... me he dado cuenta que antes trataba de ser la niña buena que otros esperaban que fuera y no me permití ser yo misma". Su discurso revela que la profesora es capaz de criticar una forma de ser del pasado, desde su idea de lo que ahora le resulta valioso: ser ella misma.

El hilo de su narración continúa hasta que ella delinea su proyecto hacia el futuro, cuando identifica el tipo de maestra que quiere llegar a ser y las tareas que esto implica.

El siguiente paso consistió en identificar el *tejido narrativo*, dicho de otra manera, el *hilo narrativo* que se traza imaginariamente como una línea que vincula los momentos clave de autorreflexión está entretejido con una serie de elementos que enriquece la perspectiva del intérprete respecto de la eticidad de la profesora.

La identidad sustantiva es uno de los elementos entretejidos en su historia personal, y en sus acciones presentes, y puede identificarse en varios fragmentos de su discurso y en la observación de sus interacciones.

La concepción de vida buena de la profesora Maia es clara en su discurso: "... consciente, honesta, capaz de valorarse a sí misma".

Las formas de vida moral de la profesora pueden desprenderse de las observaciones de su acción como docente. En el fragmento de una observación que seleccionamos, Maia trata de hacer ver a sus alumnos que no cumplen con la tarea escolar, que sus acciones presentes tendrán consecuencias para su vida futura. La profesora Maia demuestra preocupación por sus alumnos rezagados, sin embargo, al hablarles, se mezcla el enojo que siente por su falta de responsabilidad en el cumplimiento en las tareas, y acaba ofendiéndolos.

Otros elementos que complementaron nuestra percepción de las formas de vida de la profesora fueron las observaciones de su participación en la escuela, como una persona puntual, cumplida

y participativa en las actividades propias del plantel. Tuve oportunidad de observar, además, que Maia es una persona respetuosa en el trato con sus compañeras, padres de familia y con el director de la escuela.

En cuanto a su idea de pertenencia a una comunidad, no se identifica con el estilo autoritario que ejerce el poder, que relega y compara.

Por lo que toca a la forma en que ha asimilado y valorado su historia personal, Maia puede diferenciar el antes y el ahora, al descubrir que antes se afanaba en ser como los otros, y no a su propia manera. La profesora le ha dado un sentido a esta experiencia, y a partir de esto apunta hacia una forma distinta de ser.

Respecto de su identidad procedimental, el discurso de Maia nos permite descubrir sus competencias de razonamiento, diálogo y juicio moral. La profesora narra cómo se ha enfrentado a verdaderos dilemas morales a lo largo de su vida. Como ejemplo, elegimos una situación problemática que se suscitó en el movimiento magisterial de 1982, en el cual su seguridad personal y laboral se encontraban en riesgo, ya que tenía que decidir si entregaba la escuela, que ella resguardaba, a las autoridades, o era leal a sus compañeros maestros. Ella eligió ser leal a sus compañeros, no traicionarlos, pues en ese momento consideró que lo correcto era ser honesta con ellos.

Las estructuras cognitivas y las perspectivas sociales que se ponen en juego en el juicio moral dan lugar, según Habermas, a un tipo de acción. En el discurso de Maia se revela un tipo de acción funcional, en el sentido de que, como docente, encamina sus esfuerzos a cumplir con su rol, que extrae del mundo social en el que está inmersa.

La perspectiva del observador, uno de los elementos en juego, puede distinguirse claramente en distintos fragmentos de su discurso. Ejemplo de ello es el citado antes, cuando narra que tuvo que enfrentarse al dilema de entregar la escuela a las autoridades o ser leal a sus compañeros. La forma en que toma la decisión, analizando su conducta desde afuera de ella misma, pensando en lo que es justo, es una evidencia de que está presente en ella esta perspectiva.

Por lo que toca a su concepto de autoridad y a su perspectiva social, uno de los aspectos que rigen su conducta es su idea de

lealtad, que ha sido interiorizada, como se muestra en los fragmentos del discurso arriba.

En cuanto a su capacidad de comprensión, podemos encontrarla cuando dice lo que considera justo para ella: “[A mis alumnos]... quiero tratarlos como niños, ponerme en el lugar de ellos, no ser un ser humano violento”. En las observaciones realizadas en su grupo, la profesora se esforzaba por ser paciente con sus alumnos más difíciles.

Por lo que se refiere a su capacidad de autorregulación, su discurso revela que ha dado ya importantes pasos hacia la autonomía, pues ha percibido que su conducta anterior se orientaba a adaptarse a los demás; ahora Maia quiere que sus acciones se adapten a sí misma.

La psicodinamia de la profesora se hace evidente cuando refiere que ha caído en la cuenta de que no se había permitido ser ella misma. Actualmente, según lo dicho, ella está motivada por ser honesta y valorarse (ensanchar su sí mismo verdadero). Ya no se identifica con el papel de “buena” asignado por otros; y está consciente de que tiene que desarrollar las habilidades que le demanda una manera deseada de ser, diferente de como ha sido.

De manera complementaria, a través del análisis de la modalidad en su discurso, se puede encontrar evidencias de que ha identificado aquello que desearía cambiar para alcanzar una forma deseada de ser, y que no se le facilita; ella dice, con tono de duda: “*quisiera* ser menos autoritaria, más agradable”. Por otro lado, en el registro de observaciones en su aula se puede constatar que a pesar de sus buenas intenciones al reprender a sus alumnos, no puede controlar fácilmente su enojo y utiliza algunas palabras que pueden lastimarlos.

Al contrastar los aspectos más relevantes de su discurso e interacciones con los de sus compañeras, nos llevaron a construir un estilo que llamamos “De cuestionamiento a formas de vida habituales e identificación de obstáculos para realizar transformaciones”.

Algunos de los esfuerzos que realiza la profesora Maia para incluir a sus alumnos rezagados han sido descritos en los fragmentos de las observaciones. La estrategia a la que acude más frecuentemente es la de hacerlos pensar en su responsabilidad como estudiantes, en su futuro, y les pregunta: “¿Qué van a hacer en la vida?, ¿cómo van a cumplir con su trabajo, si no cumplen con la tarea escolar?”. Por otro lado, es afectuosa, explica lentamente y con claridad para que

todos entiendan, pero llega a impacientarse al ver que algunos no responden y a veces olvida su intención de tratarlos siempre como niños, no dañarlos.

Esto último, tan delicado, es fundamental para que los niños se construyan una identidad orientada por la posibilidad de imaginar un futuro diferente del mundo tan difícil que ahora enfrentan.

### **B. No nos queda más que seguir la corriente. Interpretación del discurso y las interacciones de Estéroepe**

Como primer paso integramos el discurso de la profesora Estéroepe, producto de dos entrevistas, así como su participación en el taller, que fue muy activa.

Trabajando sobre la información seleccionada identificamos el *hilo narrativo* que habla sobre su estilo de eticidad. Este *hilo* empieza con una primera reflexión: “Lo más importante para guiar mi vida cuando era niña fue el ejemplo de las personas que me rodeaban”. Haciendo un balance de su infancia dice: “No siento que en esta etapa de mi vida me hayan puestos obstáculos”.

Respecto de la elección de su profesión comenta: “Ser maestra, me gusta, me gustó siempre”.

En un análisis retrospectivo de su trabajo como docente dice: “... hasta hace un tiempo no tenía conciencia de mi trabajo como docente”.

Estéroepe identifica uno de los impedimentos para mejorar su trabajo: “No hemos sido relevantes como maestros, primero porque no hemos tenido la fuerza para decirles a nuestros directores: estás mal”. Hasta el momento en el que lo expresó veía este obstáculo como insalvable: “... no nos queda más que seguir la corriente”.

Estéroepe percibe de esta manera su postura ante su trabajo como docente: “Actualmente es más preocupante mi labor docente, porque tengo más claro mi compromiso con los niños”. Distingue una manera de ser de “antes” y una de “ahora”: “... antes, si las cosas no eran como quería reaccionaba violentamente con mis alumnos. Ahora tengo con mis alumnos una comunicación más real”.

Al interrogarla un tiempo después sobre lo que significaba para ella tener una comunicación más real con sus alumnos contestó:

“... antes no tomaba en cuenta las diferencias en mis alumnos, la forma de ser y las necesidades de cada uno, ni observaba mi actitud frente a ellos”.

El extremo final del hilo narrativo se ilumina cuando identifica una forma deseada de ser y apunta algunas líneas de su proyecto como docente: “... cambiaría mi actitud de maestra tradicional por la de una maestra activa”.

Este hilo narrativo está entretejido, en la historia de Estérope, con su identidad sustantiva y procedimental. De esta manera expresa su concepción de vida buena y sus valores: “... lo que me parece más valioso que lograra una persona es la confianza en sí misma y que pueda proyectarla hacia los demás, que pudiera llegar a lograr que los que la rodean tuvieran libertad”.

Estérope habla así de sus fines profesionales: “... me gustaría tener la capacidad suficiente para desarrollar mi trabajo mejor que como lo hago”. Este enunciado analizado en su modalidad, y contrastado con las situaciones observadas, puede interpretarse como que la profesora duda que sea posible mejorar su trabajo como docente, dadas las condiciones actuales.

Respecto de su forma de percibir el contexto, la comunidad y la escuela, ella dice: “Es interesante que en la comunidad se observa a los hombres y a sus hijos participando de actividades religiosas, que las formas antiguas de organización se van transmitiendo de generación en generación. Sin embargo, después de asistir año con año a las celebraciones me he dado cuenta que más fuerte que su sentimiento religioso es la necesidad de satisfacer sus vicios, de distraerse”. En el contexto de la escuela, Estérope claramente rechaza el autoritarismo del director, no acepta ser tratada como niña, y percibe este problema como inevitable: “Tengo que ajustarme a lo que él pida, aunque sé que hay mejores maneras de llevar la escuela, porque trabajo en otra en la tarde”.

Estérope, en su facilidad para comunicarse, en su capacidad reflexiva, manifiesta claramente su identidad procedimental que, como mencionamos antes, se refiere a los procedimientos relacionados con el juicio moral, en el que intervienen el autoconocimiento, el conocimiento de los otros, la capacidad de diálogo y de comprensión de situaciones morales particulares. Su discurso revela que se

conoce bastante a sí misma, que somete a juicio sus acciones y que posee sensibilidad moral.

En su discurso se encuentra una clara evidencia de que al realizar juicios morales es capaz de observarse a sí misma en interacción con sus alumnos, lo dice así: "... antes no tomaba en cuenta las diferencias con mis alumnos... ni observaba mi actitud frente a ellos", por lo que se puede decir que al someter a juicio su forma anterior de ser docente está presente la perspectiva del observador. Este mismo fragmento arroja luz sobre su capacidad de comprensión de situaciones particulares de sus alumnos. Su perspectiva social es la de una colectividad que espera resultados de su trabajo como maestra: "... me gusta... cuando logro mis objetivos como maestra". Todos estos elementos en conjunto permiten ubicar su tipo de acción como convencional, en la etapa de acción funcional, en el sentido de que trata de ajustar su función como docente a lo que se espera en el medio magisterial con el que ella ha convivido, las profesoras de la escuela, los padres, a su propia idea de lo que debe ser, y a lo que se puede hacer, pues las estructuras de poder y las restricciones a la libertad que traen aparejadas le parecen inamovibles.

La psicodinamia de Estéroepe se revela cuando examina sus acciones y su margen de movimiento. Ella delinea un ideal de sí misma, cuando dice que lo más valioso es: "... la confianza en sí misma y que pueda proyectarla hacia los demás". Las observaciones realizadas en la interacción con sus alumnos confirman sus esfuerzos en esa dirección, pues frente a ellos se muestra confiada en sí misma, más serena que otras profesoras de la escuela. En cuanto a su ideal de libertad para los otros, la maestra brinda oportunidades de participación a sus alumnos, aunque, como ella misma reconoce, de manera tradicional, con explicaciones ya sea de ella o de los alumnos. No intenta nuevas estrategias. Tiene un estilo de ejercer la autoridad con firmeza y serenidad al mismo tiempo; no la vimos perder la paciencia durante los periodos de observación.

Hasta donde el discurso y las observaciones nos dan evidencias, la profesora se esfuerza por ajustar sus acciones al concepto que tiene de ser una buena docente, reconoce sus limitaciones, tiene un concepto integrado y realista de sí misma. Su actitud de

resignación a las restricciones a la libertad que como profesora le impone el director, su percepción de que nada puede hacerse a este respecto, podría deberse a cierto cansancio en ella, explicable por los años como docente y por su doble plaza. El conjunto de todos estos rasgos descritos nos llevó a elaborar el estilo de eticidad “De cuestionamiento a formas de vida habituales e identificación de obstáculos para realizar transformaciones”

En el aula, Estérope se esfuerza por evitar ser una maestra autoritaria; escucha a sus alumnos, algo que en el pasado no hacía, según lo expresa ella misma; conoce más la situación de sus estudiantes con mayores dificultades para aprender; repite cuantas veces le preguntan; se preocupa de que todos pasen al pizarrón. La relación que establece con sus alumnos ha mejorado; sin embargo, como ella misma manifiesta, sus estrategias didácticas son casi las mismas que hasta ahora le han funcionado y no intenta nuevas formas de involucrar a sus alumnos, en particular a aquellos vulnerables que por sus condiciones de vida tal vez podrían aprender más si ella intentara otras estrategias pedagógicas más incluyentes.

### ***C. Trato de ser congruente con mis principios.***

#### **Interpretando lo dicho por Sirio y la forma en que interactúa con sus alumnos**

El hilo narrativo de la historia que cuenta inicia cuando la profesora Sirio identifica los modelos de formación moral en su infancia: “[Mi mamá]... nos enseñó con el ejemplo, era muy activa, sobrellevaba las más grandes dificultades; la veía siempre como remando contra la corriente”.

Su historia continúa con su reflexión sobre sus primeras experiencias como docente: “Mis únicas armas han sido mi empeño por no dejarme vencer, mi gusto por ayudar a los niños, mi interés por aprender cosas nuevas”.

Sirio hace una distinción en su vida antes y después de sus estudios universitarios: “... antes era más materialista, más consumista... Cuando entré a la universidad cambié... me volví más abierta, más tolerante”.

Su idea de mejorar su trabajo como docente, su proyecto personal, el otro extremo del hilo narrativo aparece en su discurso vinculado con el de sus compañeras: "... la forma en que puedo superarme como maestra tiene que ver con la consolidación del colegiado de la escuela, pues en este espacio de participación y democracia pueden darse soluciones a los problemas que tenemos en común".

Los elementos valorativos y contextuales que enriquecen los momentos clave de la historia de Sirio y configuran su identidad sociomoral, sustantiva y procedimental se aprecian con bastante claridad en su discurso: "La vida buena para mí es vivir conforme a mis principios, por el bien de uno y el bien de los demás, trato de ser honesta conmigo misma y con los demás, también trato de ser congruente con mis principios...".

Sus valores, los fines educativos que tiene para sus alumnos, reflejan la importancia que tiene para Sirio la autonomía: "... para mis alumnos quiero que lleguen a autorregularse, me gustaría que la disciplina naciera de ellos mismos, quisiera que fueran honestos, solidarios con sus compañeros". Si bien cuando habla explícitamente de lo que para ella es la vida buena no hace mención a la autonomía, al aludir a un dilema moral que tuvo que enfrentar, ésta fue el criterio que guió su juicio moral: "... pensé que estando ahí [como directora] podrían manejarme, no quiero que me manejen". Otro aspecto que la profesora menciona refuerza su rechazo a las imposiciones externas: "... a manos del maestro, como persona es intolerante, autoritario, injusto. Sólo él piensa bien, no nos toma en cuenta, nos quiere imponer su visión".

Estos mismos fragmentos del discurso de Sirio nos ayudan a comprender el tipo de juicio moral que aplica en su vida cotidiana, y con ello su identidad procedimental. Al enfrentarse al dilema moral de permanecer como profesora o aceptar un nombramiento de directora, con el riesgo de ser manejada por otros, para tomar una decisión emplea como criterio el valor universal de la autonomía.

Otro ejemplo de su discurso que nos permite identificar las características de sus juicios y acciones morales es: "... lo importante es dar oportunidad a todos los niños, tengan o no una deficiencia". En este enunciado es evidente que la profesora ha interiorizado un

concepto de autoridad, de voluntad colectiva impersonal, que se orienta por la legitimidad de las acciones. En este caso, la legitimidad radica en dar oportunidad a todos los niños. Otro aspecto que resulta evidente en este enunciado es su perspectiva, que es la de una colectividad, ya no de grupos primarios en la que ella coordina la perspectiva del observador y el participante. Por tanto, su tipo de acción es convencional, en la etapa de interacción orientada por normas, pues en general actúa conforme al sistema existente de normas; es capaz de criticarlas, pero asume conscientemente aquellas a las que encuentra un sentido.

En el discurso de Sirio encontramos suficientes evidencias de su autoconocimiento y sensibilidad moral, y se pueden constatar sus habilidades de comunicación. Su capacidad de diálogo fue observada en el aula. En cuanto a sus posibilidades de autorregulación, observamos una maestra un poco ansiosa, impaciente y exigente, al tiempo que entusiasta y cariñosa con su grupo. Sus alumnos tienen iniciativas para organizarse, pero de tanto en tanto buscan la mirada de aprobación de su profesora. Según lo observado, ella realiza actividades innovadoras, en el sentido de que son diferentes de las explicaciones en el pizarrón y de los ejercicios con sus libros, ya que toma en cuenta los intereses de los alumnos, y lleva a cabo actividades en las que es posible que ellos expresen formas personales de ser y aprender. Sirio lleva un control individual del avance de cada niño, que va más allá de las calificaciones, lo cual le permite identificar las dificultades que tienen e intentar ajustar sus estrategias didácticas con ellos. A pesar de estos aspectos positivos hay un ambiente de tensión en el aula; la mirada de la maestra con la que se encuentran los niños es de exigencia; algunos pueden responder a ésta y se sienten contentos, pero otros, pese a sus esfuerzos, tienen muchas dificultades para ajustarse.

Contrastando su discurso con sus interacciones en el aula podemos concluir que la profesora realiza esfuerzos para hacer congruente su discurso, la representación que tiene de ella misma, su sí mismo ideal y sus sentimientos, con sus acciones, impulsada por una motivación muy fuerte hacia la responsabilidad y la solidaridad con sus alumnos que le permite trabajar aun en condiciones adversas. Estos esfuerzos en ella van acompañados de competencias

docentes que repercuten en la formación de sus alumnos, y en el reconocimiento de la comunidad escolar. A partir de todos estos rasgos construimos para Sirio el estilo de eticidad “De convicciones que motivan la autodirección y armonizan los juicios y las acciones”.

Como docente, está dispuesta a mejorar y cambiar si es necesario, contempla a todos los niños en sus propósitos y es capaz de modificar sus estrategias para ajustarlas a sus necesidades particulares. En su aula hay un espacio para que cada alumno exprese su individualidad. A pesar del nivel alto de exigencia de esta docente, los niños, con dificultades de todo tipo, tienen con ella oportunidad de construir una identidad en la que forman parte de un grupo, que trabaja la colaboración. Son los alumnos de la maestra Sirio, tienen que ser buenos; ellos encuentran, además de la exigencia, estímulo afectivo y apoyo pedagógico para lograrlo.

#### **D. *Me doy cuenta que tengo más control sobre mi carácter.* Interpretando la narrativa y las interacciones de Alcíone**

En la narrativa de Alcíone se distingue una primera reflexión, respecto de su infancia, que ilumina el comienzo del hilo narrativo, de la historia que cuenta y en la que se puede apreciar cómo va adquiriendo mayor autonomía: “Viví muchas injusticias. Sin embargo había valores en mi ambiente familiar”.

Otro momento importante en su historia es la elección de su carrera, y con ella el tipo de criterios para hacer su elección; Alcíone dice: “... escogí la carrera de Normal porque mi papá era maestro y otros familiares también”. Enseguida agrega: “... mi mamá, desde que yo era chica, me decía que cuando ella pasaba enfrente de la Normal se imaginaba que cuando creciera allí estudiaría. Así que por eso estudié esta carrera”.

De sus primeros años como docente dice: “... empecé mi carrera temerosa, agarré fuerza después de unos años...”.

Alcíone reflexiona así sobre los cambios que ha tenido, desde su juventud hasta su etapa actual, en cuanto a su eticidad: “... no todos los valores de esa época me parecen importantes ahora que soy mayor...”.

La profesora pasa por el escrutinio crítico sus actitudes anteriores en su práctica docente y establece una distinción entre antes y ahora: “Mirando hacia atrás en mi trabajo como maestra puedo decir que me enojaba con mayor intensidad, me doy cuenta que tengo más control sobre mi carácter”. De esta manera apunta hacia su proyecto personal: “... ahora me interesa vivir bien, con buenos sentimientos, tomar en cuenta lo moral, luchar por las oportunidades de bienestar para mis hijos”.

Alcióna identifica, claramente, al menos un recurso que le puede permitir alcanzar una forma deseada de ser docente: “... algo que me ha ayudado mucho a superarme es compartir con mi compañera Sirio, nos hablamos con sinceridad, me da confianza, puedo decir: ‘creo que la estoy regando’”.

Algunos enunciados que enriquecen la posibilidad de interpretación de su identidad sociomoral sustantiva, que nos dan una idea de los aspectos valorativos, históricos y contextuales de Alcióna son: “Muchos de esos valores me siguen pareciendo válidos, los valores tradicionales como: saludar, vestir de una manera según el lugar, tener atención con las personas, la hospitalidad, recato al hablar, la unión familiar”. Como ya mencionamos, la profesora es capaz de tomar distancia de estos valores, e identificar que hay grados en que dejan de ser un valor, por ejemplo en la unión familiar: “... la unión familiar me parece bien, siempre que no haya tanta intervención [entre familiares]”.

Alcióna no se identifica con las actitudes violentas o desobligadas de algunas familias de la comunidad; considera que lo que caracteriza a la comunidad que rodea la escuela es el abandono, el descuido; tampoco se identifica con la actitud autoritaria del director: “Me he sentido con el pie en el cuello”. En cambio, lo que desea para sus alumnos dice mucho de su identidad sociomoral: “... para mis alumnos quisiera que ellos superaran sus problemas, entender a cada uno, que tengan bases sólidas en lo académico, lo espiritual, los valores, el control de su carácter, que se conozcan a sí mismos”.

En los ejemplos del discurso de Alcióna se pueden identificar evidencias de su identidad procedimental. Una de ellas es que cuando somete a crítica los valores que ella llama tradicionales, utiliza como criterio para su juicio moral el valor universal de la autonomía.

Su juicio y su acción moral corresponden al tipo de acción convencional, ya que cuenta con el equipamiento sociocognitivo para observarse como parte componente de una relación interactiva. Al hacer la crítica de la actitud de los padres, de sus valores pasados, de su trabajo como docente, la perspectiva del observador queda integrada. En su narración puede apreciarse, además, que el deber tiene prioridad sobre sus inclinaciones, que tiene interiorizado un concepto de autoridad de un albedrío suprapersonal, independiente de la persona en concreto. Esto último define la etapa en la que se ubica: acción funcional, que se refiere a que ha construido un modelo de comportamiento como docente, generalizable para todos los docentes, en una reciprocidad de derechos y deberes.

La profesora identifica algunos rasgos que ha modificado, como su capacidad de controlar su carácter, lo cual indica que Alcíone reflexiona en sí misma, se conoce y está trabajando para alcanzar la autorregulación.

Respecto de su psicodinamia, el contraste entre su discurso y las observaciones de la interacción con sus alumnos nos hace ver que Alcíone tiene conocimiento de sí misma. Cuando dice: "... me enojaba con mayor intensidad", puede interpretarse como que la conducta que ella considera indeseable todavía está presente, pero que tiene más control sobre la misma. Esto mismo pudo observarse en su interacción con sus alumnos, en la que, después de varios intentos infructuosos, termina por amenazarlos con la intervención del director como estrategia para que controlen su conducta.

Para alcanzar una forma deseada de ser, como ella lo percibe: "... con buenos sentimientos, tomar en cuenta lo moral", Alcíone requiere desarrollar sus competencias. Algunos elementos apuntan a una eticidad deseable como su sensibilidad moral, su preocupación por los alumnos en desventaja. Dentro de estos elementos es importante destacar su valor civil, pues fue la única de las profesoras que se atrevió a hablar con el director para enfrentarlo con su postura autoritaria; sus palabras lo conmovieron, pero ella reconoce que su intervención no cambió nada, de manera duradera al menos. Al conjugar los rasgos distintivos en Alcíone nos llevaron a la elaboración del estilo de eticidad "De cuestionamiento a formas

de vida habituales e identificación de obstáculos para realizar transformaciones”.

El rasgo más ventajoso de la eticidad de Alcione para la educación de sus alumnos es su disposición a analizar con otros profesores sus estrategias como docente. Otro aspecto importante es su sensibilidad en relación con los estudiantes que presentan mayores dificultades para integrarse al grupo. Alcione se preocupa por el bienestar de sus alumnos. Fue así que se dio cuenta de que uno de ellos recibía maltrato por parte de su papá, aunque abandona sus estrategias cuando los problemas son más complicados de lo que pensaba. En el caso descrito, al negar los padres el maltrato, a pesar de la evidencia del mismo, no insiste más. Con esta actitud, este chico perdió una oportunidad de ser rescatado del maltrato y de poder construir una autoestima favorable al aprendizaje.

***E. Me gusta hacer a mis alumnos a mi manera.***  
**Interpretación de lo narrado por Aldebarán**  
**y lo observado en su grupo**

En pasajes de su infancia y juventud pueden distinguirse momentos importantes en los que descubre aspectos de sí misma. Su primera reflexión es: “Aprendí de mi madre y de mi abuela a no dejarme derrotar, a que mi presentación reflejara que puedo superar los problemas, a respetar las normas de cada lugar y a ser responsable”.

Otro momento importante en su reflexión se presentó al ser interrogada respecto de lo que ella consideraba uno de sus valores más importantes. Es necesario mencionar aquí que cuando la profesora dijo: “... una de mis motivaciones es...”, no podía expresar la palabra que describiera lo que pensaba y sentía, por lo que fue necesario esperar un tiempo y sugerirle algunos términos, a partir de los ejemplos que ella daba. Así fue como eligió, entre las sugerencias ofrecidas: “No dejarme derrotar”. Este hecho lo retomaremos más adelante al tratar su psicodinamia.

Al analizar su práctica como maestra mencionó: “... reconozco que soy autoritaria. Ahora veo las desventajas del autoritarismo, reconozco mis errores, porque coarta la libertad”.

Llegado el momento de reflexionar sobre las causas de su autoritarismo ella contestó: “La vida me impuso esta forma de ser, ha sido necesario que yo sea práctica, que luche”.

Otro momento clave de la entrevista, cuando el tema giraba en torno a lo que quiere para ella como persona y como maestra respondió: “... no he pensado en mí. Nunca ideé algo bonito para mí, he vivido al día”.

Respecto de su proyecto, de lo que quisiera para su futuro dijo: “Lo que más quisiera es que mis hijas llegaran a ser profesionistas, casarlas, verlas bien. Para mí no quiero nada”.

En este hilo narrativo, hay evidencias de lo que ha sido, de lo que es, y de que no esboza con claridad un proyecto de lo que quiere llegar a ser, como persona y como maestra, pues limita su realización personal a su rol de madre.

Otros fragmentos del discurso de Aldebarán permiten comprender cómo se ha configurado su identidad sociomoral, sustantiva y procedimental. De su narrativa se pueden extraer elementos para interpretar su identidad sustantiva. Se pueden identificar sus valores cuando dice: “... superar los problemas... respetar las normas de cada lugar... ser responsable... cuando yo entrego a un grupo quiero que sea el mejor, trato de mejorar cada vez más mi trabajo”.

Su identidad procedimental puede extraerse de su capacidad de tomar distancia de su actitud como maestra: “... ahora veo las desventajas del autoritarismo, reconozco mis errores, porque coarta la libertad”. En esta frase se encuentran evidencias de que utiliza un valor universal como es la libertad para enjuiciar moralmente sus acciones.

El siguiente fragmento permite establecer cómo se vincula su juicio moral con su perspectiva social y su etapa de interacción: “... me interesa quedar bien con los padres de mis alumnos, que reconozcan mi trabajo. No quisiera que porque está mal preparado un alumno dijeran ‘viene de tal escuela’, quisiera cambiar esa imagen negativa que hay de la escuela”. En primer lugar, puede apreciarse que en su estructura de perspectivas la profesora puede coordinar la perspectiva del observador con la del hablante, aunque limitadamente, puede ver su acción docente desde afuera, desde el punto de vista de los otros. En cuanto a su concepto de autoridad es claro que el deber predomina sobre sus inclinaciones.

De lo que dice Aldebarán de sus propósitos educativos para sus alumnos y de las observaciones realizadas en su aula, se pueden extraer el tipo de acción y su etapa de interacción. La profesora destaca con firmeza: "Me preocupa mucho que aprendan buenos hábitos: desde la manera de sentarse, la forma de llevar y cuidar sus cuadernos, el margen, la mayúscula con rojo, la forma de comportarse en el aula". En los registros de observación de su aula se puede apreciar el hincapié en lo exterior, el orden, lo bonito del arreglo del salón, la disciplina de sus alumnos, lo cual completa lo dicho por ella. Reuniendo estas evidencias puede decirse que el tipo de acción de la profesora es convencional y su etapa es de acción funcional, ya que Aldebarán orienta sus esfuerzos como docente, conforme a su función, es decir, a cumplir con una idea generalizada en el medio en el que se desenvuelve de lo que es una buena maestra, haciendo hincapié en las costumbres, los hábitos ya establecidos.

En el discurso de Aldebarán pueden apreciarse otros aspectos que configuran la identidad procedimental; éstos son el autoconocimiento, sus disposiciones para la comunicación y el diálogo, sus capacidades emocionales y de autorregulación. Respecto del autoconocimiento, el enunciado "... nunca ideé algo bonito para mí", permite interpretar que ser objeto de sus pensamientos no es una actividad a la que recurra habitualmente.

Aldebarán tiene disposición al diálogo con sus compañeras y otros adultos, no así con sus alumnos que no siguen su ritmo y forma de trabajo, según puede desprenderse de las observaciones realizadas. Cuando se trata de expresar su propia forma de ser no encuentra las palabras, por lo que podría decirse que al no ser habitual el diálogo con ella misma como persona, con necesidades y sentimientos propios, no ha desarrollado suficientemente sus habilidades para comunicar lo que piensa y siente.

De su capacidad de autorregulación habla el siguiente enunciado: "... yo ya no puedo cambiar mi manera de ser, sobre todo el tono de mi voz". En otro momento dice: "... no controlo mi carácter fácilmente". En el análisis de su psicodinamia podrá entenderse mejor porque se le dificulta la autorregulación.

El eje de la psicodinamia de Aldebarán, la representación que tiene de sí misma, está más cerca de lo que se conoce como un sí

mismo falso, pues actúa, según dice, por quedar bien con los otros. A esto contribuye que no cuestiona la imagen ideal que tiene de su función como docente, se conforma rígidamente y con mucha energía a esa imagen. El discurso y las interacciones de Aldebarán apuntan a que es capaz de observar sus pensamientos y acciones desde la perspectiva de los otros, pero con mayor dificultad desde un yo ideal, pues aún no lo define claramente; así lo demuestran sus palabras: “¿Es válido hacerse a un lado, dejar de tener ambiciones, sueños, sentimientos?”.

Estos elementos, la falta de integración y autonomía de sí mismo, y la dificultad procedimental para realizar la crítica de las costumbres, no le facilitan avanzar en la autorregulación, ya que si bien sus acciones corresponden a su ideal como docente, ese ideal no ha sido cuestionado, apropiado, y por tanto es impuesto desde afuera. Esto último puede apreciarse cuando dice: “... mis niños saben que yo juego con los que sí trabajan, con los otros no”. Esto parece indicar que para ella está justificado brindar atención a los alumnos con los que se identifica, porque actúan conforme ella espera, y desatender a los que no se ajustan a esto.

A su actuación conforme a un modelo impuesto contribuye su percepción de que su situación es inevitable, de que no puede salir de ahí, de que hay alguien afuera que le impide ser ella misma: “... yo ya no puedo cambiar mi manera de ser... todo lo que he querido me lo han quitado”. Aldebarán es consciente de su autoritarismo, reconoce sus desventajas, pero no se siente capaz de modificar su manera de ser, según lo dicho por ella misma. Conjuntado todos estos rasgos construimos el estilo de eticidad “Apegado a las costumbres”.

La motivación en Aldebarán fuerte y orientada a demostrar que puede hacer frente a las adversidades, con una buena cara, es un intento de dignificar su vida. La profesora posee mucha energía y es constante en lo que emprende. Sin embargo, no tiene la sensibilidad y la autorregulación suficiente para brindar un trato equitativo a sus alumnos, pues deja de lado a aquellos que no siguen su ritmo de trabajo. Un ejemplo de ello es un chiquillo de seis años, que cuando ella exige atención y eleva aún más su voz se asusta y se pone a llorar. La profesora no discrimina intencionalmente a sus

alumnos más vulnerables, pero no puede comprender que para algunos un tono muy elevado de voz es un bloqueo a su capacidad de aprendizaje y los deja fuera de las actividades del grupo, pues pretende que sean ellos los que se adapten a su estilo de trabajo.

#### **F. *Creo que ha mejorado uno, pero todavía hace falta.* Interpretación de la información aportada por Mérope**

De sus experiencias en la infancia, en cuanto a lo que esta etapa le dejó para la construcción de su identidad sociomoral, en particular de la interacción con su familia, Mérope expresa: “En casa, con mi abuelita y mi tía nunca escuché la palabra *no hay*, en cambio siempre me dijeron que tenía que seguir adelante, que tenía que ser alguien en la vida”.

Años después, ella cobró plena conciencia de sus necesidades: “... ya en secundaria me di cuenta que lo que necesitaba era una mamá y un papá”.

Reflexionando sobre su elección de carrera, ella dice: “Soy maestra, pero quería ser otra cosa”.

De sus primeras experiencias como docente comenta: “... no recuerdo muy bien cómo haya sido mi trabajo como docente en aquella época, porque me dominaban los miedos por todos los peligros que corría”.

Mérope valora así su trayectoria como docente: “... siempre me he preocupado por enseñar lo mejor que yo puedo, he tomado muchos cursos, me gusta aprender los nuevos enfoques”.

Al reflexionar en los cambios que ha experimentado en su vida profesional y personal manifiesta: “... siempre he sido insegura... sin embargo, antes no participaba cuando nos pedían nuestra opinión; ahora me siento más segura, creo que sé por dónde va una mejor educación para nuestros alumnos”. Valorando su experiencia en su conjunto dice: “Creo que ha mejorado uno, pero todavía hace falta...”.

Respecto de una forma deseada de ser, Mérope manifiesta: “... una persona que pueda darles los conocimientos necesarios y las armas a sus alumnos para que éstos puedan desenvolverse en la vida”.

Su identidad sustantiva se revela también cuando habla de su concepción de vida buena y de sus fines personales: "... lo que a mí me parece más importante es valerse por sí misma, no depender de nadie". Expresa así su idea de lo que es una buena maestra: "... como maestra, me gusta cumplir con mi deber, no me gusta faltar aunque esté enferma".

De sus valores contextuales dice: "... me gustaría recibir más respeto a nuestro trabajo por parte del director".

Algunas evidencias de su identidad procedimental se encuentran cuando expresa su concepto de lo que es una buena maestra. Mérope le da mucho valor al deber; cuando dice: "... cumplir con mi deber", nos da la pista para interpretar que integra ya, aunque no de manera explícita, una perspectiva del observador, pues es capaz de ver, desde afuera de ella misma, que su trabajo como docente cumple o no con el deber, con lo que se espera de ella. El deber es el criterio con el que hace un juicio moral de su trabajo.

Esta perspectiva del deber, que implica que Mérope considera que tiene la obligación de cumplir con las expectativas legítimas de los otros y el derecho a esperar comportamientos de respeto por parte de los otros, se evidencia cuando expresa: "Me gustaría recibir más respeto a nuestro trabajo". Todos estos elementos permiten ubicar su tipo de acción como convencional y su etapa de interacción de acción funcional, pues actúa e interactúa conforme a lo que se espera de su función como profesora.

Otro elemento de su identidad procedimental presente en su discurso es una capacidad de diálogo que se ve limitada por su inseguridad personal, según lo manifiesta ella misma. Como condiciones propicias para la construcción de una eticidad deseable, se encuentran su sensibilidad moral, que se puede apreciar cuando habla de sus deseos para sus alumnos, y su capacidad de autorregulación, en el sentido de que es una persona independiente y responsable como ella desea ser.

En cuanto a su psicodinamia, por un lado, la inseguridad en sí misma que manifiesta en su discurso y en sus interacciones y, por otro, su fuerte motivación orientada a la realización de los proyectos de otros, parece que no le dejan suficiente energía para llevar a la práctica su idea de dar a sus alumnos los conocimientos y las

armas para que puedan desenvolverse en la vida. Ella misma, pese a los cursos que ha tomado, no se ha apropiado de una perspectiva y una metodología que propicie una experiencia de aprendizaje más apegada a las diferencias individuales de sus alumnos. Esto último se pudo observar en su aula, cuando relegó a una de sus alumnas con dificultades de aprendizaje. Al conjugar estos rasgos elaboramos el estilo de eticidad “De cuestionamiento a formas de vida habituales e identificación de obstáculos para alcanzar transformaciones”.

Mérope realiza esfuerzos por cumplir lo mejor posible con su responsabilidad de enseñar a sus alumnos, aunque aquellos con mayores dificultades de integración a las actividades escolares son dejados de lado. Es el caso de una pequeña de siete años con serios problemas de aprendizaje, en condición de pobreza extrema, que permanece en una banca aislada del resto del grupo; pocas veces durante la jornada la maestra se acerca a observar el trabajo de esta alumna, está tan aislada y poco estimulada que la niña acaba dormida sobre su cuaderno.

#### **IV. REFLEXIÓN SOBRE LA EXPERIENCIA DE ESTA INVESTIGACIÓN**

Hemos querido profundizar en la descripción y el análisis del proceso de construcción de la eticidad de un grupo de profesoras de primaria, pues la comprensión de este proceso, en su complejidad, nos ayuda a identificar la interrelación entre el conjunto de experiencias, estructuras sociocognitivas, socioafectivas y culturales que entran en juego en la interacción de las docentes con sus alumnos, al tiempo que se nos revelan las formas a veces sutiles en las que ellas excluyen a sus alumnos, profundizando así la inequidad social. Por otro lado, el estudio nos orientará en el diseño de estrategias de formación de profesores, para favorecer en los mismos una eticidad deseable que promueva la inclusión social de los niños vulnerables.

El proceso de construcción de la eticidad está inmerso en una trama social que contribuye a su configuración, la exclusión social es estructural; por ello, a grandes rasgos hemos descrito algunas

de las condiciones que la caracterizan. La distribución inequitativa de los recursos, el poder y las oportunidades en nuestra sociedad, se manifiestan en el microespacio de la escuela en donde se desenvuelve el trabajo cotidiano del grupo de profesoras, ya que la mayoría de sus alumnos ha sido excluida de las oportunidades sociales. Difícilmente, estos actores se pueden sustraer a las condiciones que imperan en este escenario espacio-temporal.

En este trabajo identificamos la manera compleja en la que se conjugan lo objetivo y lo subjetivo en la eticidad de un grupo de profesoras. Encontramos que si bien la mayoría de las profesoras hacen esfuerzos para dar un trato equitativo a sus alumnos, éstos resultan insuficientes, pues la comprensión de la situación de los niños vulnerables tiene que estar acompañada de una motivación con suficiente intensidad para no rendirse ante las dificultades que presentan estos niños. También es necesaria una perspectiva social más amplia, que pueda trascender las concepciones estrechas sobre la responsabilidad docente, que permita centrar la energía de las profesoras más que en el logro de los objetivos de los programas con los niños que pueden, en los derechos humanos de todos sus alumnos. Para ello, se requiere construir una preocupación por la equidad, acompañada de un conjunto de estrategias que permitan la inclusión educativa de todos los niños.

Las formas en las que la trama social económica, política y cultural se han conjugado y conjugan con las condiciones de vida, los rasgos psicológicos y la interacción en cada una de las profesoras son únicas; sin embargo, en algunos casos encontramos rasgos en común, y fue así que construimos los estilos de eticidad y las consecuencias que éstos tienen en la educación.

El estilo de eticidad, *Apegado a las costumbres*, se caracteriza porque sus acciones se orientan por las expectativas de otros, sin reflexionar sobre las intenciones propias, con escasa tolerancia para aceptar las diferencias en los otros, y por tanto con una tendencia a discriminar a los más vulnerables y de reaccionar con enojo y rigidez ante ellos. En este estilo las acciones en el aula acentúan lo formal, por encima de cualquier otro aspecto. Los esfuerzos se centran en cumplir con lo que esperan otros, aunque algunos niños no puedan seguir su ritmo y forma de trabajo. Este estilo de eticidad

en docentes contribuye a profundizar la exclusión social desde los procesos educativos y puede traer graves consecuencias para la construcción de la identidad en los niños, al atacar la autoestima y la posibilidad de pertenecer dignamente al grupo escolar.

Un segundo estilo, *De cuestionamiento a formas de vida habituales e identificación de obstáculos para realizar transformaciones*, se distingue del anterior porque hay sensibilidad moral para atender las diferencias entre los niños de su grupo, hay mayor flexibilidad, y se identifican las propias inconsistencias; lo que a veces falla es la capacidad de autocontrol para actuar de acuerdo con su ideal de docente, la energía y las habilidades que requiere una actitud más incluyente. A partir de las palabras y las acciones de la mayoría de las docentes hemos construido este estilo, que no es algo fijo; habla de los esfuerzos de las profesoras por evitar que se cumpla la profecía de fracaso que pende sobre los niños en condiciones de vulnerabilidad social.

El tercer estilo, *De convicciones que motivan la autodirección y armonizan los juicios y las acciones*, se distingue de los anteriores porque al deseo de cambiar y a la claridad que se tiene de la dirección en la que deben ir los cambios para evitar la discriminación de sus estudiantes, se agregan sus fuertes convicciones en la equidad, en el reconocimiento de la individualidad en sus alumnos, su entusiasmo por cambiar conforme a una forma deseada de ser y sus habilidades docentes para lograrlo. Este estilo se acerca más a una ética deseable en la que no sólo se evite la exclusión, sino que la acción docente contribuya a dignificar la vida de todos los alumnos, favoreciendo que al tiempo que aprenden los contenidos escolares, construyan una identidad positiva y el sentido de pertenecer a la humanidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**BOLTVINIK**, Julio y E. Hernández. *Pobreza y Distribución del Ingreso en México*, México, Siglo XXI, 1999.

**CAINO**, M. Angélica. "Una perspectiva interpretativa del malestar docente", en *Ensayos y Experiencias*, Buenos Aires, año 6, núm. 30, septiembre/octubre de 1999, pp. 52-64.

**CASEY**, K. "The narrative research in education", en *Review of research in education*, núm. 21, American Research Association, Washintong D. C., 1995, pp. 211-253.

**CUCHE**, Dennys. *La notion de culture dans les sciences sociales*, París, La Découverte, 1996.

**DAY**, J. y Dressner. "Narrative, psychology, research and moral education", en *American Psychology*, Los Ángeles, 1991, pp. 167-196.

**EMINOVICH**, C. "Distancing passion: narrative in social science", en *Qualitative Studies in Education*, vol. 8, Los Ángeles, 1995, pp. 1-48.

**FOUCAULT**, Michael. en "*Discurso, poder y subjetividad*", O. Terán (comp.). Buenos Aires, Ediciones el Cielo por Asalto, 1995.

**GEERTZ**, C. *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1987.

**GENETTE**, G. *Narrative discourse*, Oxford, B. Blackwell, 1980.

**GIMÉNEZ**, G. "Territorio, cultura e identidades, la región socio-cultural", en *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, época II, vol. V, núm. 9, México, 1999, pp. 25-57.

**HABERMAS**, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra, 1984.

\_\_\_\_\_. *Conciencia Moral y acción comunicativa* (tr. R. García), Barcelona, Editorial Península, 5a. ed., 1998.

**HELLER, Agnes.** *Teoría de los sentimientos* (tr. F. Casó), México, Editorial Fontamara, 3a. ed., 1993.

**INSTITUTO NACIONAL DE LA NUTRICIÓN.** *Mapa Nacional de Desnutrición*, México, INN, 2000.

**INEGI,** *Censo General de Población y Vivienda*, México, INEGI, 2000.

**LACLAU, E.** “Universalismo, particularismo y la cuestión de la identidad”, en *Emancipación y Diferencia*, Argentina, Editorial Alianza, 1996.

**MILLÁN, J. y A. Concheiro.** *México 2030 nuevo siglo, nuevo país*, México, FCE, 2000.

**NEUFELD, María Rosa y Jens A. Thisted.** “Pobreza y diversidad sociocultural, niños, docentes e investigadores en la trama de los padecimientos sociales”, en *Ensayos y Experiencias, op. cit.*, 1999, pp. 67-68.

**NUTTIN, J.** *Teoría de la motivación humana*, Barcelona, Paidós, 1982.

**ORNELAS, Carlos (comp.).** *Investigación y política educativas: Ensayos en honor de Pablo Latapí*, México, Santillana, 2001.

**PALACIOS, A.** “El enfoque hermenéutico en la interpretación”, en *Cuadernos de Psicoanálisis*, xxxiii: 1 y 2, México, Asociación Psicoanalítica Mexicana, enero-junio de 2000, pp. 29-38.

**PUIG, Joseph M.** *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós, 1996.

**RICOEUR**, Paul. *Le conflict des interpretations (Essais d'herméneutique)*, París, Seuil, 1969.

\_\_\_\_\_. *Sí mismo como otro* (tr. A. Neira), México, Siglo XXI, 1a. ed., 1996.

**SZASZ**, I. y S. Lerner (comps.). *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, México, El Colegio de México, 1996.

**TENTI**, Emilio. *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidad de la sociedad*, Buenos Aires, UNICEF, 1993.

**THOMPSON**, J. *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas* (tr. G. Fantinati), México, UAM-X., 2a. ed. 1998.

**UNESCO/CRESALC**. *Los retos de la globalización*, tomo II, Caracas, UNESCO, 1998.

**VALLES**, Iris. "La dimensión social de un síntoma y un posicionamiento ético en la trama social", en *Ensayos y Experiencias*, Año 6, núm. 30, Buenos Aires, septiembre/octubre de 1999, p. 18.

**YURÉN**, M. Teresa. *Eticidad, valores sociales y educación*, México, UPN, 1995.

\_\_\_\_\_. *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*, México, Paidós, 2000.