



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Bazdresch Parada, Miguel

LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR EN LA FORMACIÓN VALORAL: UN CASO

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, núm. 2, 2009,
pp. 49-71

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55111725004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ISSN: 1696-4713



LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR EN LA FORMACIÓN VALORAL: UN CASO

Miguel Bazdresch Parada

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art3.pdf>



1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA ESTUDIADO Y OBJETIVOS

La escuela, desde su fundación, ha tenido la función de formar a los educandos. Este verbo se refiere a la tarea de acompañar y suscitar la forja del carácter de la persona de los alumnos. Esta intención no por aceptada y común tiene una definición fácil pues los límites de tal formación son inciertos. Las personas gozamos de motivos, deseos e impulsos cuyo desarrollo en la vida cotidiana puede suscitar conflictos o dilemas ante los cuales se ha de tomar una decisión mediante la cual se pueda encauzar, quizá resolver, ese dilema o ese conflicto. La formación alude a la tarea personal de reconocer primero la realidad de la existencia subjetiva de tales motivos, deseos e impulsos, luego reconocer la trayectoria que recorren en nosotros y, finalmente, la orientación de las decisiones ante los conflictos que enfrentan a los motivos, orientadores de las decisiones, con las realidades concretas. Además, alude a las relaciones de tal realidad subjetiva con los diversos aspectos y los múltiples materiales del mundo objetivo o externo a la persona, incluidas las otras personas; y, finalmente alude a cómo construimos y detectamos un sentido en las consecuencias personales y sociales de las decisiones tomadas para atender esos conflictos y dilemas y, sobre todo, para hacernos cargo de tales decisiones y consecuencias. Y todo eso en compañía de otros que llamamos formadores.

El sólo enunciado anterior justifica la dificultad de formular una definición de formación que no sea narrativa o descriptiva pues esta tarea está hecha, tanto en el formador como en el formando, de suscitar la conciencia y posterior explicación de límites, orientaciones, posibilidades y criterios de actuación implícitos, desde el momento de reconocer la propia dinámica humana personal hasta la aceptación de las consecuencias.

Esa tarea de formar ha tenido en la historia de la educación, en concreto en la historia de la escuela, diversas maneras de desarrollarse. Se pueden resumir, idealmente, en dos. Una, aprovecha la vida cotidiana escolar. La definición *a priori* de la disciplina física y mental requerida para realizar las actividades y atender las prescripciones propias de la escuela. Por ejemplo, el horario fijo y universal, el silencio impuesto para escuchar al profesor, la obediencia a las tareas e instrucciones prescritos en normas de disciplina, contenidos, tiempos y espacios asignados para las actividades, los comportamientos específicos prescritos para cada actor escolar y, sobre todo los sucesos espontáneos y emergentes que se suscitan en el día a día del aula, el patio y la escuela misma, constituye la vida cotidiana de la escuela. En medio de ésta. Incluso en el transcurrir de las lecciones o de las actividades académicas aparecen con frecuencia manifestaciones del carácter de cada sujeto, alumno o profesor, sea en forma de oposición, de apego irrestricto o aun de burla irreverente a las prescripciones. Esos son los momentos que permiten a los educadores intervenir para enseñar - formar - a los educandos acerca de cómo controlar y manejar de forma debida, ortodoxa, tales manifestaciones y por tanto, (se asume) el alumno aprenderá a conocer y luego a vivir con su propio carácter. Se puede decir que esta forma usa las oportunidades vivenciales como detonador y escenario para propiciar la forja aludida.

Otra manera ha sido la dedicación de un tiempo y unas actividades especiales para instruir a los alumnos, de diversas maneras, en cómo han de proceder para tratar con los sucesos que su carácter subjetivo les provoca. Se les hace saber las normas acerca de lo que es correcto y lo que no, los buenos criterios para decidir, las formas aceptadas para practicar y comportarse en el mundo externo a la escuela, en fin, lo que vale y lo que no. Se definen clases de contenidos y temas para enseñarlos en las diferentes edades de los educandos y también se definen materiales y situaciones adecuadas a cada edad. Esta es una forma que segmenta lo que se quiere enseñar, la cual se aprovecha del diseño curricular de la enseñanza basado en asignaturas para incorporar y ofrecer los contenidos, instrucciones y prescripciones necesarias

para la "formación" en una de esas asignaturas. Se espera que si los alumnos escuchan (y realizan los actos solicitados por profesor), aprenderán y pondrán en práctica, llegado el momento, las enseñanzas acerca del carácter.

La descripción de las dos formas es ideal. En la realidad suelen presentarse en la escuela en combinaciones con énfasis hacia una u otra forma según los supuestos e ideas a las que se asocia el personal de los centros escolares o las prescripciones de las autoridades educativas. De cualquier forma que se efectúe, lo incierto de la "formación" y sus resultados suelen suscitar en educadores y responsables de la educación escolar la pregunta por la "mejor" forma de atender con éxito esa función de forjar el carácter de los educandos, sobretodo de los niños y los jóvenes que participan en la educación básica.

La política educativa mexicana se ha inclinado en los años recientes hacia la forma de asignatura. Ha diseñado programas y materiales para al "formación cívica y ética" de los alumnos de educación básica y ha capacitado a los docentes para ofrecer la asignatura. Un recuento formal de propuestas y posibilidades de algunos de los programas oficiales se puede consultar en Latapí (2003)

Esta política y sus aplicaciones a sugerido a los estudiosos de la educación a preguntarse por la eficacia escolar de los programas de "formación cívica y ética", es decir, se preguntan: ¿Es eficaz la formación en valores? La búsqueda de respuestas ha dado lugar a diferentes estudios y trabajos, por ejemplo, entre otros, los de García Salord y Vanella (1992), Fierro y Carbajal (2003) y Barba (1997) los cuales se enfocan al análisis, con diversos marcos conceptuales, de los resultados y su relación con las prácticas docentes y de gestión en las escuelas. Estos estudios tienen en común el interés de verificar los sucesos tal como ocurren en las escuelas y las aulas y utilizan diversos acercamientos teóricos para sustentar el análisis de lo encontrado en las prácticas.

Así, la pregunta por la eficacia de la formación adquiere profundidad y surgen nuevas preguntas. Por ejemplo, ¿A qué se refiere la eficacia? ¿Al aprendizaje de los contenidos? ¿Se puede esperar alumnos con conductas informadas una vez que lograr aprendizajes para hacer juicios, en especial juicios morales? ¿Cómo se puede enseñar a juzgar y luego actuar en consecuencia? ¿Cuál es el alcance de la "formación" escolar: La escuela pone una parte de las bases intelectuales y afectivas necesarias y otras instituciones ponen otra parte? Es decir, en la formación en valores es difícil definir un alcance específico pues se apuesta a una esperanza no controlable por la escuela o el docente: un comportamiento congruente con los supuestos o las creencias en las que se basa el tipo de sociedad que decimos querer.

Tal esperanza no se puede "programar" o razonar desde una racionalidad "técnica". Se trata de una expectativa de conseguir expresiones del ser humano educado surgidas de sus convicciones y de sus posibilidades, así como de sus aprendizajes; es decir, de un carácter "forjado". Esto no se consigue de una vez y para siempre. Las expresiones del carácter están en constante reformulación como fruto de la intersubjetividad a la cual se ve sometida la persona en un medio social particular y concreto, el cual dispone normas, prescripciones explícitas e implícitas, lo cual exige una permanente negociación de sus actos con otras personas o instituciones incluso. De tal modo la pregunta por la eficacia se vuelve compleja, pues "pregunta" por elementos de complejidad extrema no siempre observables de manera práctica.

Ante esta complejidad conviene revisar otras posibles direcciones de búsqueda para responder por la eficacia. Una de éstas, la cual exploramos en estas notas, es utilizar a manera de "puente" la idea, y la realidad, de la convivencia. La convivencia no es otra cosa que esa trama que se forja con las relaciones

entre las personas y los elementos del medio social que permiten que la vida social se efectúe. En el caso del medio escolar se puede plantear la hipótesis de que tal trama se constituye de manera importante con los mismos elementos propios de la "formación".

La hipótesis concreta se formula con la siguiente secuencia de afirmaciones o supuestos que la explicitan:

- En el contexto y el marco institucional (la organización, la opción pedagógica, la gestión educativa) de la escuela hay aspectos cuya operación incide en la convivencia de los actores en la escuela.
- La convivencia está formada por una trama de relaciones personales y sociales de los actores educativos que constituye la cotidianeidad de la escuela.
- Las relaciones personales y sociales concretas y observables, que constituyen la convivencia escolar, provienen, al menos parcialmente, de los valores que se propone "formar" la escuela.
- Observar la convivencia escolar permite identificar los valores de los actores educativos.
- Los valores identificados en la convivencia pueden validar las pretensiones de la "formación" en y por la escuela.

Con tal hipótesis, la eficacia de la formación en valores se presume visible en las características de la convivencia escolar. Por ejemplo, un modo de convivencia escolar formada por relaciones entre los actores educativos tal que estimule las conductas y actitudes congruentes con los valores que se desea propicie la escuela, revelará, según se verifique en la observación, la apropiación o no de esos valores por parte de los actores educativos. De otra parte, una convivencia escolar con rasgos de violencia o agresividad, por ejemplo, revelará una formación en valores de solidaridad y respeto aun por constituirse o en estadios primerizos.

Con base en estos supuestos la pregunta guía que se planteó fue: ¿Cuáles son las características de la convivencia en la escuela? Y obtenidas las respuestas acerca de las tales características de la convivencia, se puede profundizar en la pregunta e inferir acerca de: ¿Qué valores se han formado en los actores educativos? Transitar de unas características observables hacia la afirmación de la existencia o no de la formación en ciertos valores supone hacer un proceso de análisis de las relaciones sociales y personales observadas en la vida cotidiana de la escuela e inferir si lo observado constituye evidencia de tal o cual valor. Los estudios de la vida cotidiana ayudan para fundar esta posibilidad, por ejemplo Goffman (1981)

El estudio del que se da cuenta en estas notas intenta explorar en el caso de una escuela concreta la hipótesis antedicha y realizar el recorrido desde la convivencia hasta la eficacia escolar en la formación de valores. Los materiales usados para componer las notas que siguen provienen de una indagación de tipo cualitativo en una escuela primaria. Se trata según ya se dijo de un estudio de caso. El objetivo del estudio fue de índole exploratoria: identificar aquellos factores y condiciones de la estructura escolar que se revelan influyentes en la convivencia de los actores educativos de la escuela en estudio.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

No existe disponible una teoría de la convivencia escolar como tal. Existen estudios del tema desde marcos conceptuales de diversa índole, muchos de ellos relacionados la educación moral. Sin embargo,

para el estudio en el cual se basan las notas aquí expuestas, se optó por apartarse un poco de la tradición de esa fuente y aceptar la convivencia como un concepto descriptivo según propone Ianni (2002:2):

“ ... esa red de vínculos interpersonales que denominamos CONVIVENCIA deben construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada día, según determinados valores.”

La educación moral, recientemente nombrada “formación en valores”, es una cuestión referida al proceso de aprendizaje de los principios orientadores de las relaciones entre los seres humanos y con base en los cuales se validan y prescriben determinados comportamientos sociales. La cuestión ha sido estudiada en todos los tiempos por filósofos, educadores y científicos sociales, de diversas maneras y desde diversos supuestos filosóficos. Las tradiciones fuertes del pensamiento tal como la aristotélica o la kantiana en los siglos recientes han orientado múltiples estudios, reflexiones y propuestas, por ejemplo, la propuesta del Juicio Moral de Kohlberg (Kohlberg, 1997) También la tradición de la socialización venida sobretodo de Durkheim (Durkheim, 2000) es fuente de fructíferos análisis de la cuestión desde el marco de los “hechos sociales”. Asimismo la tradición psicológica, en especial la corriente sociocultural inaugurada por los trabajos de Lev Vygostky y sus derivados en el estudio del desarrollo cognoscitivo han inspirado diversas propuestas de formación en valores. Además, el pensamiento de filosofía política y del derecho tienen en el aporte de los derechos humanos universales una contribución a la formación en valores que ha fructificado en múltiples programas concretos a lo largo de varios países, en diversas y valiosas vertientes tales como la educación en la cultura de paz, de ciudadanos, y en la resolución pacífica de conflictos. (Martínez de M., 1999)

Existe pues una amplia oferta teórica para fundamentar el estudio de la formación en valores. Algunas de esas teorías se han utilizado para estudiar y explicar la violencia y el acoso escolar (INEE 2007). Los estudios de convivencia escolar con frecuencia se asocian a esas referencias a modo de contraposición. Oponen a la violencia escolar la convivencia, que asumen se consigue con la “formación en valores” pues el punto de partida para explicar la violencia es precisamente una “ausencia de valores” en los educandos. El estudio de caso cuyos materiales sirven para este documento se aparta un poco de esa contraposición y de los supuestos teóricos que la sustentan.

Los supuestos surgidos para atender la preocupación por el fenómeno de la violencia y el acoso escolar asumen con frecuencia que la escuela es responsable de construir y también vigilar (incluso controlar) las relaciones personales y sociales entre los actores que en ella confluyen, pues de las características de tales relaciones se derivan unas u otras consecuencias en la vida social. El fundamento de esta asignación radica en un supuesto que afirme la relación pedagógica escolar como el modelo que dibuja la mejor relación social. De ahí que se afirme que buenas relaciones pedagógicas modelaran buenas relaciones sociales. Y si en la escuela se producen relaciones interpersonales tensas, conflictivas o violentas, es conveniente atenderlas con acciones remediales primero de una cierta pedagogía desatenta de normas y valores y luego con acciones de consejería y de acompañamiento afectivo en la escuela, tanto al educando como a su familia, a fin de recuperar en la escuela misma lo que aparece deficiente en los comportamientos sociales de los escolares, dentro y fuera del espacio institucional. Esa deficiencia se asume como efectos psicosociales en los actores educativos causados por las tensiones vividas en una familia y en una sociedad compleja, también violenta y en crisis recurrente. (Ianni, 2002)

Sin embargo, este enfoque psicopedagógico de índole deductiva puede olvidar el aporte de la cotidianidad escolar. Esa parte de la vida en la escuela que, entre otros elementos, se constituye por la rutina y sus (frecuentes) excepciones, las prácticas realmente existentes, la vida en el patio y en los intercambios entre escuela y la vida exterior. Por eso el enfoque antes citado puede complementarse con

una teoría de la socialización que no pone el acento en las relaciones pedagógicas en cuanto tales sino en los vínculos entre los actores generados por el trato y el intercambio social. Se asume así que según sean estos vínculos será la relación pedagógica. La violencia o la tensión escolar en este enfoque se explica, no por relaciones pedagógicas deficientes, sino por una cotidianidad, incluida la del aula por supuesto, con características tales como prescriptiva, vertical, centrada en el control de la conducta, castigadora de preguntas y sorda a la palabra de los demás, especialmente la de los educandos. Es decir, con el complemento de esta variante se asume que la convivencia (en cuanto resume las acciones de socialización) será el pedagogo real; que según sean las notas particulares que la construyan en la vida cotidiana escolar se enseña (y se aprenden o no) ciertos constitutivos morales de las relaciones personales y sociales.

La definición de socialización sigue en disputa entre los estudiosos. Sin embargo, la mayoría de ellos acepta tres notas constitutivas de este proceso característico que sucede a lo largo de la vida. La primera nota es el aprendizaje de las prescripciones del rol en virtud de las cuales el individuo es plasmado como ser social capaz de pensar y actuar de conformidad con los valores y las normas dominantes en la sociedad de que forma parte. La segunda afirma la socialización como el proceso de reducción del amplísimo conjunto de posibilidades que tiene un individuo al nacer, a un conjunto restringido congruente con los códigos morales de la sociedad o grupo del que forma parte. Y la tercera nota se refiere a la socialización como el proceso que permite, por oposición, desarrollar la capacidad de generar un modelo propio de comportamiento, autónomo, flexible, no ligado a las despectivas, una vez conocido y criticado el comportamiento socialmente aceptado (Gallino 1995:799). Así mismo coinciden en aceptar que el proceso, cualquiera que sea la nota de que se trate se produce en la interacción social del individuo con los miembros, los grupos y las colectividades y organizaciones con las cuales se enfrenta todos los días. Así, se puede aceptar que, en síntesis apretada, socialización es, mediante interacción e intercambio con otros con quienes se vive, aprender lo social, aceptar los límites y conseguir autonomía.

La socialización produce un entramado de relaciones que en la medida que se comparten, sea en el tiempo, en el espacio o en la índole de las relaciones mismas suscita convivencia. Y si se constriñe la mirada a la escuela podemos definirla. Asumimos, así, la definición de convivencia escolar que propone Ianni (2002:1), a saber:

“Los intercambios entre todos los actores de la institución (alumnos, docentes y padres) que comparten la actividad en la escuela y que conforman esa red de vínculos interpersonales (...) que deben construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada día, según determinados valores.”

Vista la convivencia desde los hechos socializadores que suceden en la escuela y su tratamiento cotidiano, se sustenta que son los constitutivos de esos hechos, según son percibidos y significados por los actores educativos, y los vínculos interpersonales y colectivos que generen entre sí, los que resulten o no en “formadores” de valores y principios. Se funda así la hipótesis establecida en el capítulo primero:

- Las relaciones escolares son una suerte de proceso de socialización.
- Ese proceso se constituye mediante los intercambios entre sujetos y la interacción de los mismos, individual o grupalmente, con el entorno social de la escuela (familia, instituciones)
- Tales intercambios e interacciones compartidos producen aprendizajes sobre el significado y la operación cotidiana del mundo de lo social y de los otros; de los límites que eso implica y de las posibilidades de actuar y realizar lo deseado desde la autonomía de cada cual.

- Relaciones, procesos, intercambios, interacciones, aprendizajes y realizaciones, se comparten en la vida cotidiana escolar, producen una trama relacional múltiple, incierta y flexible. Esa trama es la convivencia.
- Observar, analizar y verificar los constitutivos prácticos de la convivencia en una escuela hace posible recorrer el camino en sentido inverso para llegar a identificar: normas y valores dominantes en los actores educativos.
- Los valores identificados en la acción compartida de la vida escolar indicará una cierta eficacia de la formación en valores propuesta por la escuela y las demás instituciones factores de socialización, independientemente del proceso pedagógico que la escuela haya seleccionado para la "formación en valores", de sus alumnos.

3. METODOLOGÍA

La exploración del caso se realizó en tres momentos:

- a. Construcción de los instrumentos de colección de datos de acuerdo con los propósitos.
- b. Contacto con la escuela del caso, la negociación para dar conocer el proyecto, tomar acuerdos de colaboración prácticos y proceder a recolectar la información.
- c. Sistematización de la información, análisis e interpretación. Elaboración del reporte del cual se usa la información contenida en las presentes notas.

En términos metodológicos para tener elementos de respuesta a la pregunta exploratoria: ¿Cuáles son las características de la convivencia en la escuela del caso? Se optó por una indagación de corte cualitativo en la que se recogieron elementos de tres fuentes:

- a. Documentación que informara del contexto y la historia del caso, datos descriptivos de clase, tipo y tamaño del caso y opciones institucionales (ideología, propósitos y pretensiones) de los responsables del caso. Se redactó un reporte con el contexto de la institución que fue sometido a la corrección de los directores de la escuela para validarlo. Una vez corregido se utilizó para los pasos siguientes.
- b. Se diseñaron tres cuestionarios para recoger los datos acerca de los cuales se requería la precisión que sólo los actores pueden proporcionar: uno para la dirección, otro para maestros de primaria y otro más para los padres / madres. Además, se realizaron entrevistas con los directivos (a profundidad), maestros y padres de familia con los cuales se utilizó la técnica del grupo focal.
- c. Observación no participante, de corte etnográfico, de la vida cotidiana escolar dentro y fuera de las aulas. Se realizaron diez horas de observación directa, la cual tomó datos de las seis aulas de primaria, del patio escolar y de un festival organizado por la institución con ocasión de conmemorar el "Día de Muertos" con participación de alumnos / alumnas y padres / madres de familia.

Con los datos colectados fue posible elaborar un reporte descriptivo de la convivencia escolar del caso y dar paso a trabajar la segunda pregunta: ¿Cuál es la eficacia de formación valoral que revela la convivencia escolar en la escuela del caso?

Para atender esta pregunta se procedió a obtener de la información cualitativa, evidencias de la clase de intercambios observados. Se identificaron los elementos de la narración que sobre la convivencia y la cotidianidad proveyeron los informantes y la observación para obtener datos acerca de la clase de convivencia deseada o declarada por los actores. Luego se identificaron las evidencias de la ocurrencia o no de tales dichos. Se procedió a analizar lo identificado desde el analizador de la "convivencia", entendida según se estableció, como "los intercambios entre todos los actores de la institución (alumnos, docentes y padres) que comparten la actividad en la escuela y que conforman esa red de vínculos interpersonales (...) que deben construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada día, según determinados valores".

En el tercer momento se verificó si existía evidencia de la eficacia de la formación en valores mediante con base en actuaciones que revelaran la presencia de actitudes o conductas informadas por alguno de los valores sugeridos en las características de la convivencia en la institución. En este paso interviene, sin duda, la interpretación del investigador que asocia las características de la convivencia encontradas en los hechos, con la sugerencia de que existe una cierta orientación valoral en tales hechos. Se trata sin embargo de una interpretación usual en la literatura mediante la cual conductas y actitudes de ayuda mutua, por ejemplo, se asocian a valores de solidaridad e igualdad, conductas de trato igualitario a los diferentes se asocia al respeto por la diversidad o expresiones de reclamo espontáneo a quienes violan las normas establecidas implican una valoración del bien de orden implícito en el respeto a dichas normas. Asimismo estas expresiones pueden revelar seguridad en sí mismo lo que a su vez implica una formación del carácter capaz de manifestar los propios puntos de vista sin aceptar convenciones costumbristas contrarias a la congruencia. Además, no se trata de una interpretación arbitraria pues, como se advierte antes, la asociación entre valores y conductas y actitudes, aunque de difícil demostración científica con base sólo en los hechos, está basada en la literatura de la materia.

4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y DISCUSIÓN

En este apartado se anota el resultado del análisis de los datos obtenidos. En primer lugar se pone una nota breve sobre el contexto del caso. En segundo lugar se presenta el proyecto educativo tal como lo dicen las personas y se incluye a la vez evidencias encontradas sobre la realidad del mismo.

4.1. Contexto del caso

La escuela estudiada atiende educación básica: maternal, preescolar, primaria y secundaria. El estudio se dedicó a la primaria solamente. Es una escuela de financiamiento particular ubicada en el norte – centro de la ciudad de Guadalajara (4.5m de habitantes) en un edificio construido ex profeso para la tarea escolar con un salón adecuado para cada grupo y salas para el trabajo administrativo y escolar independientes. Además, al decir de los responsables: "Nos presentamos como escuela activa y laica".

Inició actividades hace veintitrés años por un grupo de profesionales interesados en la educación y dispuestos a realizar lo necesario para ofrecer en una nueva escuela: lo que extrañaban en las escuelas de la ciudad. Y mantener un compromiso sustentable con la educación. El proyecto es sostenido por un grupo de siete personas de las cuales dos se encargan de la dirección operativa del establecimiento escolar. Se mantiene una escuela para padres / madres, que trabaja con talleres para desarrollar procesos reflexivos sobre los valores que sustentan las acciones cotidianas y la formación de los alumnos.

Los docentes son profesionales de la enseñanza con título profesional de profesor. Los docentes participan en formación continua y semana a semana, revisan las situaciones e interacciones que se han presentado en los grupos y trabajan en colaboración las estrategias que permitan a todos los niños aprender "siendo felices".

Según la dirección "Los alumnos pueden ser todos aquellos que tienen la edad requerida para el curso que solicitan". La institución dispone de sólo un grupo de alumnos por grado: 135 alumnos en primaria. En todos los grupos se incluye al menos a dos niños con discapacidad física o intelectual. Se dispone de las instalaciones físicas necesarias (rampas, tubos...) y los horarios se establecen de mejor modo para favorecer que todos (alumnos, docentes, directivos, padres / madres) aprendan.

4.2. Caracterización del caso

En este apartado se recupera una caracterización de la escuela a partir de las narraciones acerca de la experiencia de convivir en la escuela del caso y las respuestas a cuestionarios, obsequiadas por los actores educativos y evidenciada en las observaciones. Se han categorizado los datos en ocho características que influyen en la forma de convivencia en la escuela.

4.2.1. La primera característica es que la escuela del caso recibe familias, no sólo niños

. Los directores en la entrevista conjunta concedida al investigador (ED, 26 Sep 07) dicen:

"Las familias que recibimos provienen de un medio socio-económico medio y medio-alto: profesionales independientes, profesionistas empleados, comerciantes, empresarios pequeños (...) la mayor parte de ellas formadas a partir de parejas jóvenes (...) recibimos familias, sea cual sea su configuración, nos reservamos el derecho de admisión y admitimos familias que crean y busquen una propuesta educativa alternativa."

4.2.2. La segunda característica es: La institución es innovadora

La innovación en este caso no es una acción - evento que busca incorporarse dentro de una escuela tradicional sino es la acción dinámica en el horizonte del largo plazo para constituir la innovación desde las bases mismas de la acción educadora. Se puede decir que se pretende una modificación cultural.

Esta característica se evidencia en los siguientes datos:

a. Los directores (ED) comunicaron que:

"...Lo primero que diría es que esto no es una escuela, es un proyecto educativo donde participamos todos, donde nos responsabilizamos todos de la educación de nuestros chavos... la primera cosa que les digo es que es la única propuesta congruente, donde realmente intentamos vivir lo que decimos"

b. Al citar (ED) un dato relativo al proceso de aceptación de las familias:

"...A las personas que intentan conocer nuestra escuela les digo que sí hacemos todos los días acciones conscientes para promover que los chavos, piensen, se cuestionen la realidad, se cuestionen el mundo y vayan transformándolo... es decir, sí lo hacemos de manera conciente y tratamos de vivir lo que queremos construir con ellos. No nada más transmitirlo sino vivirlo..."

c. Encontramos en la indagación de la convivencia interna y externa de la escuela, datos que ejemplifican la innovación. (ED) Por ejemplo:

"...Hay gente que va a las fiestas o a los eventos de la escuela y dicen: "... ¡qué loco! Porque en las fiestas de la escuela no hay baños destrozados o niños peleándose y la comida que se ofrece es

diferente". Este tipo de reportes uno podría decir: qué simples; para nosotros son maravillosos porque es lo que... la gente nota: que convivimos de otra manera y que nos relacionamos de otra manera".

Los maestros entrevistados en grupo focal (EM 26 Sep 07) aportaron ejemplos de innovación en términos comparativos:

"...yo sentí un cambio, pero en mi vida personal. El entrar a esta escuela y darme cuenta que hay otra manera de aprender comparado con lo que a mí me tocó vivir como estudiante y de cómo hasta esa época mis hijos habían estado aprendiendo. Entonces... aunque era maestra (...) como mamá no lo aplicaba tanto, y (...) poco a poquito lo vamos incorporando en la casa... va siendo la transformación y cuesta un montón de trabajo pues, pero sí lo puede uno llevar a la casa y meditarlo, pensarlo, reflexionarlo y hacer algo porque también se transforme pues...".

4.2.3. Tercera característica que influye en la convivencia: La institución del caso es una escuela laica

Y esto quiere decir diversos significados, según se anota a continuación (ED)

"[Hacemos] mucho énfasis en que nosotros trabajamos por la construcción de valores que nos permitan convivir de una manera armoniosa y buscar nuestra felicidad siempre considerando a los otros y que seguimos siendo una escuela completamente laica. Porque (...) hay mucha gente que me dice... es que no puede ser que promuevas eso y que no seas católica... porque toda la gente amorosa y toda la gente preocupada por este tipo de valores, de construir, de dar, ... tiene que ser católica. Bueno pues yo no soy, yo no soy y creo en esto...".

"... Recibimos niños de todo tipo de familias, de todo tipo de religiones... insistimos mucho en que se respete este tipo de propuestas de vida porque las propuestas de vida son lo más importante (...)".

"... La visión que se tiene del respeto, de la diversidad, de los valores, de respetar al otro por lo que es, es un buen canal siempre para ubicar las familias que sí están buscando un modelo educativo [alternativo], como a las familias que no. (...) Sí. Es algo que tratamos desde el primer contacto con los papás, de ser muy conscientes de que nosotros estamos convencidos de que [si] los niños construyen todo lo que tiene que ver con el conocimiento, también construyen las normas de relación, las normas de convivencia y cómo tratar a los demás...y que nosotros eso queremos: que ellos lo construyan a partir de la convivencia y que sí lo hacemos desde una visión del respeto de los demás, ... vamos, sin ningún enfoque religioso y sin un enfoque moral religioso...".

4.2.4. Cuarta característica: La construcción conjunta de las reglas de convivencia, del respeto a la persona y al grupo y su aplicación más allá de la escuela

La construcción conjunta de las reglas de convivencia, del respeto a la persona y al grupo y su aplicación más allá de la escuela, según se evidencia en la siguiente cita de la entrevista en grupo focal concedida por los padres / madres al investigador (EPM 14 Nov. 07) es otra característica de la escuela:

"... Tiene que ver precisamente con esa convivencia (...) por lo menos mis hijos tienen bien claras cuáles son las reglas, o van conociendo las reglas y saben hasta dónde pueden llegar (...) no lo sienten como algo impuesto sino como algo (...) yo lo voy a decir, es como genético, como que ya lo tienen ... y si alguien transgrede esa regla, dicen "qué pasó, qué está pasando" ... ha sucedido en muchas ocasiones que mis hijos han tenido convivencia con otros niños o incluso con adultos y dicen: "Por qué se está metiendo si yo iba antes que él" Es decir, por qué no espera el turno.

La forma como adquieren y viven la disciplina es otra forma de observar la construcción de reglas. Los niños no sienten la disciplina pues es construida junto con ellos a través del juego, del razonar y del pensar. Tienen las reglas muy claras y cuando se transgreden preguntan ¿qué pasó aquí? De acuerdo con los padres es un resultado de la clase de convivencia que viven en la escuela entre sí y con los maestros.

Los niños adquieren una lógica, no sólo reciben una imposición de unas reglas desde “fuera”. Incluso las consecuencias de la trasgresión de las reglas las reflexionan en conjunto.

Conviene en este punto transcribir (ED 28 Sep 2007) la noción de disciplina de la escuela, según los directivos:

“... Nosotros llamamos disciplina a sistematizar y normar todo aquello que favorece la convivencia entre nosotros. Las normas las ponemos para favorecer la convivencia. Las ponemos todos juntos, quien infringe la norma es acreedor digamos de una sanción, no a un castigo. Las sanciones pueden ser hasta donde te lleve la creatividad, siempre y cuando tengan que ver con dos cosas, la posibilidad de reparar y la posibilidad de reflexionar”.

4.2.5. Quinta característica: La libertad que viven en la escuela del caso los niños

El respeto a su personalidad a su manera de ser. Esta libertad en la convivencia deriva en una nota característica que se percibe en los alumnos. Se trata de la seguridad con la cual conviven fuera de la escuela o se manejan en las actividades extraescolares. Se traduce en capacidad de exigir que, como se veía en la anterior, incluso los adultos, cumplan las reglas y no los excluyan “porque son niños y no entienden”.

4.2.6. Sexta característica: Existe un método para resolución de conflictos

En la institución hay un método para resolución de conflictos, que se lleva desde preescolar hasta secundaria. Es una metodología para resolución de conflictos que todos los maestros aprenden y es muy interesante porque la manera en como se resuelven los conflictos es a través de que los mismos *chavitos* se den cuenta primero de cuál es el conflicto, y después cuáles son las soluciones que ellos plantean. La solución No viene desde fuera (EPM)

“Aquí [en el caso] hay un método muy interesante para resolución de conflictos, que además es un método que se lleva desde preescolar hasta secundaria y es una metodología para resolución de conflictos que tenemos que aprender todos los maestros (...) es muy interesante porque también la manera en como se resuelven los conflictos es a través de que los mismos chavitos se den cuenta primero de cuál es el conflicto, y después cuáles son las soluciones que ellos plantean. No viene desde fuera la solución, sino que [por ejemplo se pregunta a uno] “¿Tú te sientes bien con lo que él te hizo? - Noo, porque él me golpeó y... - Y ¿Tú? ¿Por qué lo golpeaste? Él dice que lo golpeaste - Es que yo no lo golpeé, yo nada más llegué a abrazarlo fuerte” entonces, todo es a través de dialogar también el conflicto con el niño, y entonces el ambiente es como muy acogedor, muy acogedor... y al resolverlo, no es de: “Te vas a...”. No. Aquí es: ¿Qué vas a hacer? ¿Cómo lo vas a resolver? ...”.

4.2.7. Séptima característica: La inclusión

Una característica citada con frecuencia por los actores y observada de modos diferentes es la inclusión. Esta inclusión se manifiesta, en primer lugar, en la aceptación de los niños con dificultades especiales (EM), que es una inclusión plena:

“Sé que es bien raro. Yo tengo una niña en silla de ruedas, tengo una niña con hipoacusia (...) realmente no se les da un trato “especial”. Es ahí donde valoramos la diferencia, las diferencias, es decir. Bueno, manejamos las mismas reglas, las mismas exigencias, las mismas tareas, los mismos trabajos sin excepciones... Sin excepciones, sin consideraciones... En general no se valoran ni se hacen adecuaciones curriculares (...) es cierto que atendemos el proceso personal de cada chavo, pero atendemos a todos, a cada chavo le definimos una tarea específica por su propia capacidad, aunque sí hay un trabajo general igual para todos”.

La segunda forma tiene su origen en la idea de “proyecto laico” que se tiene en la escuela. Esta idea contiene la razón para la inclusión de niños con discapacidades pues piensan que en la sociedad local existe un fondo cultural de carácter religioso que genera una carga de actitud caritativa y compasiva hacia los discapacitados, y estas actitudes son un obstáculo para “aceptar a una persona discapacitada porque es persona” con toda su riqueza y sus defectos, como cualquier persona. Por tanto, en la escuela se quiere “ayudarle porque nos ayudamos entre todos, porque a todos nos hace falta siempre para lograr algo la ayuda del otro o el apoyo del otro, o el reconocimiento del otro” y no por razones heterónomas.

Los padres / madres (EM) ofrecen una tercera perspectiva de la inclusión:

“Otra cosa que a mí me parece muy importante y que es de las cosas que a mí me gustan de aquí es que es incluyente y no excluyente el lugar. ... Entre los niños aprenden desde el salón a que hay diferencias en los seres humanos y que no importa, que todos somos iguales ...eso me encanta de aquí ...no aprenden a discriminar desde chiquitos y ...aprenden que todos somos diferentes y que todos somos... iguales y a aceptar... se me hace de las cosas que más me gustan”.

En términos de una madre participante en la entrevista, lo central de la inclusión está en valorar las diferencias en cada uno de los alumnos y las relaciones horizontales entre maestros, niños y diferentes personas de la escuela, incluido todo el personal de la escuela (EPM)

“El respeto a la persona, el seguimiento cercano y cariñoso al desarrollo particular de cada niño, a sus especificidades de temperamento y carácter y lo que tiene que ver con la libertad, con el acogimiento, con la solidaridad como uno de los valores que atraviesan todo el proyecto. Y la necesidad de reconocimiento de la diferencia, no para marcar una distancia sino para acoger y respetar esas diferencias”.

Otra forma de referirse a la inclusión: Se pretende que sea apropiada por los alumnos / alumnas, no sólo ubicarla en los aspectos formales del funcionamiento escolar. Es notable cómo esta inclusión “natural” produce otros efectos que sobrepasan al hecho mismo de la inclusión. Los maestros (EM) lo expresaron así:

“... los chicos pueden hacerlo como mucho más naturales (sic) que nosotros, si nosotros todavía vemos una marca especial o diferente, ellos lo viven como más normal ...los niños son mucho más fáciles que los adultos, eso lo tengo [claro]... que se hacen concientes, se hacen solidarios porque no es que tengan una capacidad especial o diferente (...) a la hora en la que ellos se encuentran con alguna persona que tenga alguna capacidad diferente pues (...) ni la van a juzgar (...) sobre todo con esa ayuda mutua, no tenerle lástima y no tenerle compasión sino verlo natural”.

4.2.8. Octava característica. La escuela apuesta a una convivencia mediada por un desempeño lingüístico y un contexto de actividad estructurados de tal modo que respeten, comuniquen y propicien las vivencias de los valores en los cuales creen quienes conducen la institución

Se trata de instaurar en los artefactos culturales de la cotidianidad un modo de comportarse congruente con, por ejemplo, el respeto, la igualdad, la solidaridad.

Un primer artefacto es el discurso, el modo de hablar con los demás, las palabras usadas. Una sección de la entrevista con la dirección (ED) nos deja ver la idea y la práctica de esta característica:

“... sí es verdad que hay [en los padres / madres de familia] una visión muy distinta a lo que es la convivencia, el respeto, la construcción de normas de relación y de convivencia, con la visión moralina o que se tiene de la disciplina, del castigo, de las amenazas, de los premios, de la competencia. (...) sí es

algo que tratamos desde el primer contacto con los papás, de ser como muy concientes de que nosotros estamos convencidos de que los niños construyen, todo lo que tiene que ver con el conocimiento, también construyen las normas de relación, las normas de convivencia y como tratar a los demás... y que nosotros eso queremos que ellos lo construyan a partir de la convivencia y que sí lo hacemos desde una visión del respeto de los demás, más que desde una visión... vamos, sin ningún enfoque religioso y sin un enfoque moral religioso... "

En otra parte, se habla de las dificultades de un cierto modo de hablar incongruente con los valores del respeto y la igualdad.

" Eso implica que continuamente hagamos con algunos maestros [la reflexión de que] en lugar de decirle al chavo: 'A ver vamos haciendo un compromiso' le dicen '¿qué me vas a prometer que vas a hacer? Entonces pareciera que no [tiene importancia] pero tienes que parar y decir: 'Oye [maestro] a ver, no; no te está prometiendo nada... ¿no? Es un compromiso, un trato, un acuerdo, pero no es una promesa... no tiene nada que ver la promesa (...) pareciera que no, pero continuamente tenemos que estar muy atentos al discurso que tienen los maestros en el trato con los niños para irlo transformando, y si no lo cuestionas, si no le dices pues lo sigue repitiendo y diciendo... "

Luego se narra cómo se requiere trabajar con las costumbres, otro artefacto cultural, de una sociedad con valores que desigualan, por ejemplo, cuando una maestra quería señalar lo equivocado de un cierto trato a las niñas con un discurso incongruente:

[La maestra dice a los niños] "Es que a las niñas no se les toca ni con el pétalo de una rosa". [Y la directora corregía] A las personas S. No se trata de que porque eres mujer no te golpeen, sino que no queremos golpearnos en la vida, ni entre hombres, ni entre mujeres, ni hombres a mujeres, ni mujeres a hombres, o sea, se trata de que no queremos golpearnos en la vida. "

La creencia, otro artefacto de la cultura dominante, acerca de las necesarias restricciones en los temas que se han de tratar con los niños y las niñas, es otro ejemplo de la característica de la congruencia. Véase el ejemplo siguiente (ED):

"... dichos, frases... todo denota creencias sobre la forma de relacionarnos (...) yo les digo [a los padres / madres], aquí se habla de todo en la asamblea, que es un espacio cotidiano para los chavos y todo mundo dice, "que bien." (...) también de sexo, de aborto, de masturbación... todos los temas... es decir, se tiene que explicar porque eso quiere decir que se habla de todo. La gente cree (...) que como somos escuela hay temas que no se hablan delante de los niños, hay realidades que no se tocan. No. Se tocan todas las realidades, claro desde el interés de los niños. Si no hay nunca interés de los niños, no se habla nunca de eso porque no lo traen a la asamblea. Pero si lo traen a la asamblea, no hay forma... se toca... "

Se trata así, de un modo de ser y vivir que se quiere incorporar en todos los intercambios y la interacción social de los actores en la escuela. No es posible hacerlo a cabalidad. Sin embargo, es observable el esfuerzo de mantener una convivencia orientada por esa congruencia en todas las actividades y acciones de la escuela. A más de lo revelado en las citas, también se trata, por ejemplo, en la selección del material, para evitar el consumismo; en los festivales o celebraciones que se evita caer en la chabacanería y lo trillado para recuperar el sentido de fiesta compartida por todos. En la disciplina de aula y de patio que se sanciona [no se castiga] con consecuencias lógicas a la índole de las transgresiones, en la atención a todo el personal de la escuela, incluidos los de intendencia, y otros aspectos de la vida cotidiana escolar, largo de enumerar aquí.

Con el recuento anterior se ha establecido las características y las líneas que definen el contexto interno de la escuela y las evidencias que las sustentan.

4.3. Eficacia de la formación valoral

Los hechos recolectados esquematizados en las características de la convivencia en la escuela del caso, también pueden verse como conductas y actitudes congruentes con los valores humanos declarados por los actores educativos de la escuela como deseados. Se trata, como ya se ha dado cuenta, de observaciones cotidianas que un día y otro también, pueden ser identificadas en el transcurso de un día ordinario de escuela, sin preparación previa o escenarios preparados para influir en el observador. En el Cuadro 1, al final, se pone una síntesis de la relación entre características y valores observados. Desde luego no se trata de afirmar que sólo se identificaron prácticas congruentes. Sería inhumano. Simplemente fueron las buscadas por la mirada que privilegia el estudio y las que se revelaron más frecuentes en comparación a otras que pudieran desautorizarlas. Para sustentar la transferencia de una observación a la afirmación de un valor dentro de esa observación se recurrió a la literatura de la educación moral que suele aceptar que ciertas prácticas, conductas y actitudes reflejan orientaciones valorales específicas, por ejemplo Puig (2003) y Fierro y Carbajal (2005)

4.3.1. Evidencia de valores de orden

El aprendizaje del respeto por las normas por parte de los alumnos es evidente para los padres / madres. También la aplicación en la vida cotidiana. Se evidencia en afirmaciones de los padres / madres (EPM):

"... tiene que ver precisamente con esa convivencia porque creo que, por lo menos mis hijos tienen bien claras cuáles son las reglas, o van conociendo las reglas y saben hasta dónde pueden llegar. (...) no lo sienten como algo impuesto sino como algo, por supuesto que lo es pero, yo lo voy a decir, es como genético, ... y si alguien trasgrede esa regla, dicen "qué pasó, qué está pasando". ... ha sucedido en muchas ocasiones que mis hijos han tenido convivencia con otros niños o incluso con adultos y dicen: "por qué se está metiendo si yo iba antes que él, o sea, por qué está pasando su turno cuando tiene que esperar el turno, y yo sé que tengo que esperar el turno". (...) los padres tendemos a... ser más intolerantes y a no respetar las reglas. Y lo podemos ver en, cuando nos toca convivir acá en el momento de la salida y la dejada de los niños, somos más transgresores de las reglas."

"Lo que pasa es que la manera en como ellos aprenden las reglas es a través de un razonamiento, una reflexión. Entonces cuando el niño logra la regla entenderla a partir de reflexionar beneficios [y desventajas] del diálogo, para el niño ya hay una lógica de que exista y no es algo impuesto desde fuera que él no procesó. Entonces yo creo que es el procedimiento que hace que para ellos las reglas no sean violentas, porque las hacen parte suya. O sea, no hay regla en el salón que no se haya dialogado con los niños (...) ellos mismos las hacen, (...) con las maestras ellos mismos van diciendo (...) cuáles van a ser las consecuencias; Como grupo deciden cuáles son las consecuencias para quien no cumple con una regla."

4.3.2. Evidencia de actitudes de igualdad

También recogidas de los padres / madres (EPM) se citan actitudes asumidas por los alumnos de la escuela en torno a la igualdad:

"... el desarrollo que he visto en mi hijo es que para él todos son iguales. Él llega y te habla de tú y se sienta y se pone a platicar. Estamos en cualquier sitio y está ya ahí haciendo plática con la gente totalmente desconocida, quien sea, se pone a jugar con niños ahora sí que de cualquier estrato social. Los ve ahí mugrositos en la calle y lo que sea, y el ahí se acomoda y está jugando canicas, está en otra onda. (...) [él] trae ya sus reglas y [es capaz de decir] "bueno pero por qué yo no voy a opinar... [le contestan] usted cállese que se está metiendo ahí en la plática ajena... [él revira] pero es que yo quiero hablar". ... quiere ser escuchado y quiere que sus opiniones sean tomadas también en cuenta. Se siente pues, parte de un grupo que somos."

Los maestros (EM) aportaron ejemplos de conductas relacionadas con la igualdad:

"[Los niños están acostumbrados a] compartir los materiales o las cosas que traen... por ejemplo, los lunes en el recreo compartimos patinetas o patines del diablo, ahí andan todos en el recreo disfrutando, interactuando unos con todos sus compañeros. Incluso el mismo material de los salones se lo comparten todos y [si] se trae de casa, los lápices, los plumones... todo el material es común."

" (...) por ejemplo, hoy hay fiesta de cumpleaños y se va todo el salón prácticamente... fue todo el salón... intencionalmente o no, se ha propiciado una red entre los mismos chavos en la que "mi cumpleaños no está completo sin todos mis compañeros." (...) intentamos en realidad en lo posible que inviten a todos los niños del grupo no nada más a algunos."

4.3.3. Evidencia de aplicación de lo aprendido fuera de la escuela

Según los padres / madres (EPM), los niños llevan a casa, al menos en ciertas ocasiones, lo aprendido en la escuela y tratan de vivirlo ahí. Por ejemplo, una madre ofreció la siguiente divertida referencia:

"... este respeto a la persona es también un trabajo de respeto al grupo y entonces esta parte de construirse como sociedad es muy importante (...) llega a la casa y dice:

- Mamá mi propósito personal es controlar mi cuerpo... y el tuyo creo que debería de ser que no grites.

- ¿Ah sí? ¿Y cómo hiciste para tu propósito personal?

- Pues hice un dibujo. (Y pues ahí me tienes, fue y me puso un dibujo en mi buró porque como él lo tiene pegado en su mesa, pues [me dice]: "Mamá yo creo que este es el lugar en el que más estás... y vete aliviando con tu propósito personal." Y además te lo explican y te ayudan a construir. Y sí, si lo transgredes también... pues [me dijo] "Qué consecuencias le ponemos a esta chata que sigue gritando mucho."

4.3.4. Evidencia de práctica del diálogo y otros valores en los conflictos

Durante las entrevistas se aportaron numerosos ejemplos de resolución de conflictos entre profesores y alumnos, de alumnos entre sí y de otros actores, por ejemplo, el personal de la escuela. Igual se recogieron evidencias de las dificultades señaladas, sobretodo por los padres / madres, de vivir en casa los valores y las formas que los niños viven en la escuela y el conflicto que representa mantener una cotidianidad familiar congruente con los valores queridos por los mismos padres se promuevan en la escuela. Durante la observación de la escuela no se encontró ningún conflicto en cuanto tal, ni en el aula ni en el patio, más allá de diferendos elementales. La escuela tiene dos criterios claros de solución de conflictos: Reparar el daño y reflexionar para aprender.

Se transcriben dos citas extensas de las evidencias recolectadas entre los maestros (EM) que aportaron varios casos concretos de conflictos de alumnos entre sí y otros por causa de falta de respeto a las normas. También representan evidencia de cómo se forma en las actitudes congruentes con los valores queridos.

"... Bajan de [la clase de] Artes, que está en el piso superior, corriendo y yo estoy en el patio, y [digo] "te regresas porque no puedes circular corriendo. Es caminando." Quizá corra una, dos, tres, cuatro veces y a la quinta dice [por: piensa] "no, me va a regresar mejor camino porque no quiero hacerlo dos veces". O tienen poco cuidado y salen sin [acomodar] la silla... y a la tercera vez la silla es retirada y al día siguiente [se] la regresan, y [acepta que] ahora tendré más cuidado porque no quiero quedarme sin silla. (...) claro que hay casos sobresalientes, casos que se salen de esto, pero son eso, sobresalientes. (...) cuando ya necesitan más ayuda es porque es un caso especial, digamos, en ese sentido un chavo

que no está respondiendo a este tipo de cosas (...) ya es echar mano de específicamente éste chavo que necesita más."

"[Otro caso] fue J y B ...ellos tienen una relación medio brusca y medio agresiva, y pues se están llevando todo el tiempo. Empiezan con un rocecito, con aventar un lápiz y al rato ya están dándose de patadas. Bueno, la consecuencia fue que hablando con ellos, - habíamos propuesto antes algunos acuerdos: Que iban a salirse del salón y estar en otro salón para poder convivir y valorar si quieren estar con sus compañeros o no de una forma tranquila -. (...) la consecuencia fue que estuvieron todo un día en otro salón trabajando todo lo que tenían que hacer en mi salón pero en otro salón y al otro día les pedimos una reflexión en donde ellos iban a plasmar qué es lo que querían en una relación y si querían estar con sus compañeros del salón o estar separados (...) hicieron propuestas con acciones muy específicas las cuales iban a hacer para poder respetar su relación, que no fuera brusca, que no tuvieran conflictos de ese tipo... esa es más extraordinaria."

4.3.5. Evidencias de la inclusión y lo incluyente

Las madres comunicaron en la entrevista (EPM) datos, que aunque pueden ser tomados como evidencia del valor de igualdad, se refieren también a la inclusión:

"Otra cosa que a mí me parece muy importante y que es de las cosas que a mí me gustan de aquí es que es incluyente y no excluyente el lugar. Que entre ellos, entre los niños aprenden desde el salón a que hay diferencias en los seres humanos y que no importa, que todos somos iguales que eso me encanta de aquí. Que no aprenden a discriminar desde chiquitos y aprenden que todos somos diferentes y que todos somos iguales y aceptar, y eso se me hace de las cosas que más me gustan.."

"Para mí una de las cosas más importantes en las que me fijé cuando elegí esta escuela era, bueno todo este conjunto de ideas y valores que la escuela propone en sus planteamientos digamos como de proyecto y propuesta educativa, y todos estos elementos que se han mencionado, (...) que pesan en cada uno de nosotros y que giran en torno al respeto a la persona, el seguimiento cercano y cariñoso a lo que es el desarrollo particular de cada niño, a sus especificidades digamos en términos de temperamento y carácter y el aspecto que tiene que ver con la libertad, con el acogimiento, con la solidaridad como uno de los valores que atraviesan todo el proyecto (...) la necesidad de reconocimiento de la diferencia pero no para marcar una distancia sino para acoger y respetar esas diferencias..."

Los maestros (EM) comunicaron cómo los niños toman la diferencia de compañeros con alguna discapacidad. Se transcribe parte del diálogo sostenido en la entrevista:

P2 Tengo una niña en silla de ruedas; tengo una niña con hipoacusia (...) realmente no se les da un trato "especial".

Po: Es ahí donde valoramos la diferencia, las diferencias, (...) manejamos las mismas reglas, las mismas exigencias, las mismas tareas, los mismos trabajos, se puede decir sin excepciones...

P2... a mí me da la impresión de que a veces los chicos pueden hacerlo como mucho más natural que nosotros, si nosotros todavía vemos una marca especial o diferente, ellos lo viven como más normal. (...) no es que hagamos algo... igual podemos salir y jugar y podemos pasarle el cuaderno, igual pedirle que ella nos los pase o... no sé cómo explicarlo, (...) los niños son mucho más fáciles que los adultos, eso lo tengo claro.

E: Y ¿qué efectos produce en los niños en general, no solo en los niños que tengan alguna característica especial?

P1: Que se hacen conscientes... Se hacen solidarios porque no es que tengan una capacidad especial o diferente sino que como nos basamos en que el trabajo sea así dentro del grupo, en la escuela, entonces a la hora en la que ellos salen pues también cuando se encuentran con alguna persona que tenga alguna

capacidad diferente pues, no la van a ver así como... ni lo van a juzgar, bueno siento que los niños sí se portan solidarios con los otros y sobre todo con esa ayuda mutua, no tenerle lástima y no tenerle compasión sino verlo natural."

4.4. Reflexión

Datos, características y evidencias dan cuenta del intento de formar en valores sin introducir un "programa" adicional al currículo de la primaria. La institución del caso apuesta a formar en valores mediante el uso de los recursos y posibilidades de la escuela para socializar, enseñar y aprender. Además, piensa que los principios, valores, orientaciones, normas, gestión y vida cotidiana (conflictos, actividades, sucesos, iniciativas, proyectos y actos espontáneos y emergentes) proveen lo necesario para suscitar la forja del carácter de los alumnos, en aquella parte pensable en las edades de la escuela primaria, y por tanto formar en valores.

Las evidencias dan cuenta de una cierta eficacia de la formación en valores: inclusión ante las diferencias, democracia (decisión y aplicación consensuada de normas y sanciones) y libertad en cuanto es posible en una institución socializadora, resolución pacífica de conflictos, respeto activo por los demás, colaboración, solidaridad con otros y con causas sociales emergentes; aplicación de lo aprendido en la vida familiar y extraescolar; lenguaje incluyente y defensa de sus aprendizajes (quizá convicciones) ante los demás.

¿Es suficiente? Por el momento el estudio no puede ir más allá de la verificación de lo encontrado. ¿Los aprendizajes en la escuela básica se diluirán en las siguientes etapas? Es necesario ampliar la investigación hacia esos campos, sin embargo, hay indicios de la esperable dualidad: en unos sí, en otros no. ¿Panacea? No. La socialización es un terreno para construir y se puede utilizar de muchas maneras. En la escuela del caso se proponen activamente maneras que se asumen congruentes con las ideas y valores buscados. Sin embargo, la propuesta puede ser rechazada o torcida o simplemente ignorada. Hay algunos casos (no considerados en estas notas) que confirman este ejercicio de libertad de alumnos, maestros y padres / madres ante la propuesta.

La apuesta y el intento ha convocado a un equipo de maestros, a diversas familias, ha sido gestionado con cuidado y desde una convicción de búsqueda abierta al aprendizaje y los reclamos de la realidad. Ha mostrado que efectivamente la vida cotidiana de la escuela es parte esencial en cualquier intento de formar en valores; que la vida cotidiana provee de múltiples escenarios y también de retos, demandas y necesidades ante las cuales quienes viven la escuela se enfrentan y, además de aprender, pueden dejarse interpelar, actuar y vivir en éstas sus convicciones. O pueden dejarlas pasar.

¿Basta la vida cotidiana? Por sí sola no. Es la vida cotidiana más la ingerencia en ella de la aportación creativa, buscadora y atenta de educadores y otros actores. El intento de la institución del caso, según lo revela las evidencias hace ver el poder de los procesos socializadores vivido es la escuela, en las formalidades y en el transcurrir de la cotidianidad. Y de ahí que la reflexión sobre las evidencias permitan plantear la pregunta por el futuro de los programas adicionales al currículo escolar que tienen el propósito de la formación en valores, si no son acompañados por una atenta mirada y aprovechamiento de los procesos de socialización que se viven en la escuela, sobretudo en la cotidianidad de la misma.

Por último, queda la pregunta por cómo validar la inferencia de la presencia orientadora de un valor en las acciones, decisiones, conductas, comportamientos cotidianos de los niños en formación. ¿No es un mero imaginario que se construye para darle vida a unas ideas, los valores, que desde antes ya se

asumieron como reales, operantes e influyentes? La teoría termina en el momento de que el actor pronuncia el motivo o deseo por el cual realiza las acciones por la que es preguntado o por las que se ve compelido a explicarse. El interior de la personalidad y las modalidades del recorrido del pensamiento íntimo son inexpugnables al observador. El gesto de dar la mano al necesitado o los gestos de paz hacia el agresor son para quien asume el respeto al otro o la solidaridad con el débil, una expresión de esos valores, no obstante no sea pensado así por el sujeto, y sí realizados por el actor. Este es el territorio del pensamiento simbólico. José María Mardones (2003, 86) lo expresa así:

“En todos los casos - todos aquellos donde se juega el ser, el “qué es lo que es” del ser humano – nos encontramos con la necesidad imperiosa de usar algo más que conceptos. Para decir lo que experimentamos con hondura necesitamos echar mano de figuras, imágenes, usos metafóricos del lenguaje, si queremos decir algo de lo percibido y sugerir así, al menos, que la realidad (y el ser humano también) es más de lo que aparece, distinta de cómo aparece.”

Para referirnos a lo distinto de lo que aparece o incluso para negar lo que aparece en cuanto real no otra hay alternativa que acudir a lo “no visto” a lo que no disponemos, lo cual constituye una desmesura que rebasa el control conceptual. Así, surge el imaginario simbólico que intenta poner orden y sentido en la desmesura, no sólo como una necesidad sino como la única forma de integrar los mundos separados por la intimidad.

5. CONCLUSIONES

5.1. Sobre la hipótesis del estudio

Al inicio del texto se planteó la hipótesis concreta de que era posible mediante la caracterización de la vida escolar de una escuela concreta, conseguir elementos con los cuales construir afirmaciones acerca de la formación en valores de esa institución, en concreto sobre la eficacia de la tal formación. Y se teorizó en fundar la hipótesis con base en el concepto de socialización cuya definición aceptada es: mediante interacción e intercambio con otros con quienes se vive, aprender lo social, aceptar los límites y conseguir autonomía.

Los elementos desplegados en los capítulos anteriores permiten dar por probada la hipótesis del caso de estudio: Observamos las relaciones personales y sociales de los actores educativos en medio de la vida cotidiana escolar; Fue posible inferir que ciertas relaciones formadas por diversas conductas podían considerarse propias de quien toma decisiones en su vida, en este caso la vida escolar, con base en considerar valioso alguno de los valores perseguidos por la escuela; Por eso se puede inferir que desde una mirada de la socialización que se vive en la cotidianeidad de la escuela, la formación en valores es eficaz, al menos en valores cruciales para la escuela y las familias.

5.2. Sobre la relación convivencia – formación en valores

Desde una mirada general se puede decir que en la escuela tres son los factores que impactan la convivencia y por ende la formación en valores, la cual, está organizada con base en la gestión de la cotidianeidad escolar, a saber: la inclusión de la diversidad, el respeto como valor universal y la congruencia basada en una moral de la laicidad.

a. La inclusión de la diversidad parece ser la fuente o detonador de las transformaciones, e incluso la fuente de procesos innovadores. Se trata de una inclusión incardinada en los procesos escolares, tanto en los procesos periódicos, por ejemplo, la aceptación de las familias como en los procesos que instauran la cotidianidad tal como el lenguaje utilizado en los intercambios entre alumnos y maestros. La dirección mantiene una vigilancia cotidiana para gestionar detalles, quizá mínimos pero importantes, para modificar usos y costumbres de los diferentes actores educativos, incongruentes con el propósito innovador.

En el estudio se preguntó a los responsables de la escuela por la posibilidad de sistematizar los sucesos y prácticas relativos a las relaciones entre niños y maestros con los niños en situación de discapacidad. Se respondió, primero, que de todos los niños se lleva un portafolio con sus evaluaciones, avances y demás elementos que permiten estudiar y reconocer lo que cada uno hace y lo que a cada uno se le propone y en segundo término manifestaron su preocupación por la posibilidad de “tratar diferente” a ciertos niños sólo por causa de su situación de diversidad. Esto lleva a que la escuela trate de enfatizar más la importancia del seguimiento de los sucesos y avatares de la vida cotidiana escolar y los avatares que inciden en la convivencia.

Durante el estudio del caso se observó en un festival escolar cómo los niños participaban del foro con toda naturalidad y seguridad, sin temor al micrófono o a pronunciar sus ideas y puntos de vista. Y de manera similar se observó en las aulas la confianza con la cual conviven y comparten con los niños en situación de diversidad sin protegerlos y a la vez con cuidado por ellos.

b. El respeto al otro y a los demás, es una ocupación permanente de los educadores del caso. El ejercicio de la disciplina y el proceso de construcción de reglas comunes para la convivencia escolar es uno de los escenarios donde este punto se vuelve crucial pues ahí puede quebrarse con facilidad la congruencia de las acciones institucionales de la dirección y de los profesores. También el ejercicio cotidiano de la reflexión en los procesos académicos es crucial para aplicar el mensaje de criticidad y creatividad requerido por un aprendizaje reflexivo y transformador de la realidad mediante la forma como los alumnos se comportan en la sociedad.

Los padres / madres fueron los que ofrecieron las evidencias más claras de la existencia y presencia de este elemento de la gestión escolar. Por ejemplo, fueron claros al sustentar con ejemplos de la vida cotidiana familiar o comunitaria cómo sus hijos se desenvuelven con absoluta seguridad y respeto, entre adultos, sea en conversaciones o en situaciones cotidianas en las que pueden intervenir y desean aportar su opinión. Y además, critican con claridad cuando se falta a alguna norma de comportamiento socialmente aceptada, tal como tomar turno para hablar, respetar una fila para comprar o entrar o dialogar los acuerdos.

c. La congruencia lleva a la institución a ensayar formas de convivencia alternativas, a partir de sostener una moral laica. Y este parece ser el entramado que da sentido a los valores que se promueven y a los esfuerzos de transformación. Por ejemplo, el respeto a las personas no viene de una creencia religiosa sino de la idea de que los seres humanos somos iguales y tenemos dignidad y derechos universales iguales. Los métodos pedagógicos socioconstructivistas son los que permiten ejercitar la colaboración entre aprendices y por tanto vivir de cierto modo una relación comunitaria entre ellos. Así, la colaboración es un dato límite del ser humano y no una condición previa o un mandato exterior a su ser.

Este factor sin duda es un punto de tensión permanente con las familias. La contradicción o tensión que se genera entre una convivencia escolar constituida con prácticas mayormente congruentes con los valores e ideales predicados desde esa moral laica y una convivencia familiar y social diferente y además con notas sociales de agresión, individualista, permisiva con la violación de normas y con frecuencia contraria al respeto a los otros y la reflexión, la cual la familia no siempre puede mediar o resolver. El estudio da cuenta de la existencia de tal tensión.

5.3. Sobre nuevas cuestiones

Se pueden visualizar tres campos de futura indagación en casos similares.

- a. El primero consiste en profundizar en el concepto de socialización, y sus consecuencias prácticas, implicada en la profundidad de los cambios exigidos a los actores educativos cuando la cotidianeidad es no sólo el escenario sino la demostración de lo que de verdad se quiere. Los hallazgos habrán de ser traducidos en las actividades del aula y a las formas de convivencia institucionales. Una nueva socialización desde la escuela, constructora de relaciones sociales a veces opuestas a lo frecuente, lo usual, lo comúnmente aceptado implica un alto grado de reflexión y vigilancia, que por otro lado no puede ser basada en el control sino en la convicción.
- b. Sin duda que intentos como el de la escuela del caso basados en una alteridad convivencial (Illich) pone en el centro la importancia de mejorar los conceptos del desarrollo ético - político de la educación. Una idea factible es indagar las bases de una ética basada en la alteridad. Se trata de ir más allá de la diversidad y la diferencia. Las concepciones del otro como un ser confrontador y aun agresor pervierten la posibilidad de una relación no – contractualista. Y, por otra parte, sostener el contrato social como base ética de las relaciones sociales impide limitar o atenuar en su raíz el individualismo. La ética está ante un dilema: aceptar un nuevo contrato social trae consecuencias de remisión de los derechos individuales. La diversidad y la diferencia seguirán siendo “piedras de toque” de un deber ser condenado a ser siempre deber y nunca llega ser. Eliminar el contrato social, sin alternativa funcionalmente equivalente, deja en la indefensión al otro ante el individualismo salvaje.

La posibilidad está en un “otro” como “alteridad” visto de un “nosotros” que permite relacionarse con él a partir de la experiencia primera de “nosotros estamos aquí juntos”, alrededor de la colectividad de los nosotros y rodeados, acogidos, por la realidad del aquí. (Cullen, 2004:132-135)

Con esta base es pensable el otro como un sujeto sapiencial con el cual es posible centrarse en la primacía de la construcción de los “nosotros actuantes en el aquí”, sin otra receta que no sea aquella que resulta de la experiencia colectiva adquirida precisamente en el intento de hacer juntos, experiencia que una vez ordenada, reconocida, simbolizada y razonada produce la sabiduría necesaria para que sea la experiencia la base que nos permitirá hacer más experiencias, sin primacía de uno sobre otros, sin agresión de entrada y sin dejar fuera todo lo que cada otro ha movilizado en el proceso sapiencial.

Si este marco preside la reflexión, la confrontación con otros agresivos, violentos y adversarios no será sino una experiencia que alimenta la sabiduría pero que no rompe el propósito de otra socialización y de otra ética, sino que lo edifica con todo y sus dificultades.

Si ésta idea progresara se puede pensar en una vida cotidiana educadora, convivencial y reflexiva.

c. ¿Cómo hacer una construcción cotidiana y colectiva?

Las nuevas formas de convivencia no se forjan con mero voluntarismo de acatar las normas y los deberes virtuosos tal y como el caso de la institución del caso, lo demuestra. Menos en un entorno social individualista y competitivo. La referencia a los valores implicados en la promoción de una convivencia armónica o *convivial* (Illich 1974:25-30) no tendrá bases duraderas sin tomarle cuentas a la ruptura de la dimensión simbólica que vive una sociedad de la imagen, que se ha revelado *símbolofóbica*.

La gran hazaña educativa mexicana del siglo XX fue realizar una socialización centrada en los símbolos nacionales y en la identidad "fronteras adentro" cuyo símbolo "Patria", derrotó todo intento de división y de cuestionamiento de los guardianes del símbolo.

La ruptura de esta simbología por la violencia y la imposición puso las bases de una ruptura moral y abarató los valores morales. La imagen lo hizo posible al hacer visible todo lo controlado por los dominadores del símbolo. Roto el símbolo y rotos los valores, no parece posible componerlos de nuevo sólo con base en resignificación valoral. Se hace necesaria una recomposición de la construcción de una "nueva" dimensión simbólica (aun antes que una "nueva" dimensión valoral), capaz de renovar los símbolos y por consecuencia las relaciones sociales y los valores que las inspiran: Lo global no sustituye a lo nacional y a lo local. La información no suple a la comunicación personal. El conocimiento no sustituye a la persona.

¿Cuáles símbolos nuevos? No hay certezas disponibles. No obstante los nuevos movimientos sociales anuncian otra forma de sentir (¿simbolizar?) la realidad: El neo-feminismo suscita una nueva noción de igualdad; el cuidado del medio ambiente resucita la trascendencia: Lo querido no será visible y disfrutable para el cuidador; la ciudadanía mundial resignifica la cercanía; la convivencia reconstituye el compartir; los neo-comunitaristas atemperan el liberalismo; en fin, la ética mundial resucita el perdón antes que el olvido como símbolo de fraternidad. ¿Una escuela que reconquista la cotidianeidad escolar podrá anunciar que conocer también es afecto y aprender es con los otros? (Mardones 1996, 1999) El reto para la escuela formadora de valores es incorporar, integrar, estos pre-símbolos, si así les podemos llamar, a la construcción de la convivencia vivencial: neo-igualdad, compartir, perdón, fraternidad, comunidad, cercanía y trascendencia en cuanto continente que acoge la vida social.

CUADRO 1. RELACIÓN ENTRE CARACTERÍSTICAS DE LA CONVIVENCIA Y LOS VALORES

CARACTERÍSTICAS DE LA CONVIVENCIA	VALORES OBSERVADOS EN EL ESTUDIO
Recibe familias no sólo niños	Compromiso escuela – familia. Intercambios y tareas conjuntas niños y padres / madres. El trato, los intercambios y la interacción en la escuela y en la familia tienden a respetar a la diversidad, no discriminar, ser igualitario e incluyente (niños / niñas niños / adultos/ capacidades diferentes) libre en el comportamiento de los hijos.
Innovadora	Evidencia de trato a los alumnos de parte de profesores e institución con respeto basado en la igualdad, lenguaje incluyente en el aula, respeto y creatividad en relación con las tradiciones y costumbres.
Escuela laica	Igualdad. Colaboración. Se observaron comportamientos de colaboración igualitaria entre alumnos, de colaboración en la familia y en el medio social. También de respeto a las personas, sobre todo las “diferentes”.
Construcción conjunta de las reglas de convivencia escolar:	Se observaron prácticas en el aula de construcción conjunta de normas y sanciones; prácticas en el patio y en actividades extraescolares constitutivas de respeto por los bienes de orden, los bienes comunes; de colaboración entre profesores y alumnos y colaboración entre alumnos
La libertad de los niños.	Se observaron prácticas en el aula, en el patio y en actividades extraescolares que evidencian un comportamiento libre y responsable. Se recogieron referencias de conductas de los alumnos reveladoras de seguridad en sí mismos y apropiación de las reglas de convivencia.
Método para resolución de conflictos	Se observaron y se recogieron referencias de casos de resolución de conflictos con evidencia de práctica del diálogo, aprendizaje de la escucha activa, reflexión sobre las prácticas trasgresoras, reparación del daño y sanciones con consecuencias lógicas.
La inclusión	Se observaron prácticas de los alumnos, de los profesores y de los padres /madres incluyentes de niños, niñas, compañeros con discapacidades y personal de la escuela.
Apuesta a una convivencia instaurada por la cotidianeidad	No existe un programa específico de formación en valores. Se utilizan las oportunidades que ofrecen las vivencias cotidianas para reflexionar, aplicar y requerir conductas y comportamientos congruentes. Asambleas diarias de cada grupo. Se tratan todos los temas que surjan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiesenson Kogan, A. (2001). *El desafío moral*. Buenos Aires: Biblos.
- Barba, J.B. (1997). *Educación para los derechos humanos*. México: FCE.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético políticos de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Duart, J.M. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Paidós
- Durkheim, É. (2001). *La educación moral*. México: Colofón.
- Fierro, M.C. y Carbajal P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa.
- Gallino, L. (1995). *Diccionario de Sociología*. México: Siglo XXI.
- García, S. y Vanella, L. (1992). *Normas y valores en el salón de clases*. México: Siglo XXI.
- Goffman, E. (1989/2006). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ianni, N.D. (2002). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. Visto: www.oei.es/valores2/monografias/monografias2/reflexion02.htm#1#1

- Illich, I. (1974). *La Convivencialidad*. Barcelona: Barral Editores.
- Illich, I. (1977) *Alternativas*. México: Joaquín Mortíz.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2007) *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas para la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México: Autor.
- Kohlberg, L., Power, F. C., Higgins, A. (1997). *La educación moral según Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores de la escuela mexicana*. México: FCE.
- Mardones, J.M. (1996). *10 palabras clave sobre Movimientos Sociales*. Pamplona: Verbo Divino.
- Mardones, J.M. (1999). *Desafíos para recrear la escuela*. Madrid: PPC.
- Mardones, J.M. (2003). *La vida del símbolo*. Cantabria: Sal Térrea.
- Martínez de Murgía, B. (1999). *Mediación y resolución de conflictos*. México: Paidós.
- Puig Rovira, J.M. (2003). *Prácticas morales*. Barcelona: Paidós.
- Todorov. T. (1991). *Nosotros y los otros*. México: Siglo XXI.