

DEMOCRACIA Y ÉTICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Estudio de caso

AURORA ELIZONDO HUERTA / ANDERS STIG CHRISTIANSEN / DALIA RUIZ ÁVILA

Resumen:

El reporte de investigación que aquí se presenta se propone trabajar en torno a un conjunto de tensiones identificadas entre las nociones de ley, autoridad, justicia, amor y democracia, que configura un marco moral con base en el cual los jóvenes toman decisiones de carácter ético-moral. Su identificación permitirá delinear hipótesis de trabajo que coadyuven al diseño de estrategias de intervención escolar que favorezcan el desarrollo de un sentido ético-cívico más cercano al ideal propuesto.

Abstract:

The research report presented here centers its analysis on a set of tensions identified by the notions of law, authority, justice, love, and democracy; such notions form a moral framework that young people use to make decisions of an ethical or moral nature. Identifying such notions will permit a delineation of work hypotheses that will aid in designing strategies for educational intervention-strategies that favor the development of an ethical/civic sense closer to the proposed ideal.

Palabras clave: democracia, ética, educación media, participación de la escuela, México.

Key words: democracy, ethics, secondary education, school involvement, Mexico.

Introducción

Diversos estudios en el campo de la democracia, ciudadanía, valores y prácticas culturales en nuestro país han marcado como necesario el profundizar en el análisis de valores tales como la justicia, así como nuestra relación con la ley. Araújo-Olivera *et al.* (2005:27,33-35) seña-

Aurora Elizondo Huerta es profesora de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, CP 14200, México, DF. CE: aelizon@cablevision.net.mx

Anders Stig Christiansen es catedrático de la Escuela de Maestros, ciudad de Odense, Dinamarca. CE: ANCH@cvufyn.dk

Dalia Ruiz Ávila es Coordinadora del Doctorado en Educación-UPN. CE: druiz@upn.mx

lan, entre otras cosas, que “la buena convivencia se basa en la realización de ciertos valores pero está desligada del marco jurídico, del ejercicio de los derechos humanos y de la vida institucional”; además encuentran que en lo que se refiere “al sistema de gobierno, los partidos, las leyes, la constitución y la patria [...] les resulta poco interesante e incluso aburrido”. Para los sujetos entrevistados, estudiantes de tercero de secundaria en el estado de Morelos, la legislación se vive como algo muy independiente, poco importante y poco útil, aun cuando consideran que la política es necesaria en tanto se requiere de un orden jurídico que los defienda y les dé seguridad.

En un estudio realizado por Romo Martínez (2005:53-56) sobre comportamiento moral, la muestra general de alumnos adolescentes entre 14 y 18 años obtuvo la media más alta en el estadio 4 de Kohlberg,¹ en el que priva una orientación hacia la ley y el orden y le sigue el estadio 3, con un porcentaje de 26.18, donde las razones para hacer el bien se centran en la necesidad de ser una buena persona a los propios ojos y a los demás y en la preocupación por los otros, además de creer en la “regla de oro” como criterio de juicio. Por su lado, Barba (2005:88) –con una muestra de mil 656 estudiantes de primer ingreso y de semestres avanzados, pertenecientes a ocho instituciones de educación superior (IES) del estado de Aguascalientes– encontró que aun cuando el estadio 4 es el determinante en el perfil general de la muestra estudiada, “en promedio representa un tercio de los juicios morales, valor equiparable al porcentaje de juicios que los estudiantes aún realizan con las perspectivas de los estadios 2 y 3”.

En la réplica que se hace en México por Tirado-Segura y Guevara-Niebla (2006:1000-1014) de la investigación realizada por la *Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) sobre el *Civic Education Study* se encontró que, al considerar los reactivos con los que se pueden hacer comparaciones internacionales, la población mexicana obtuvo una media de 8.7% por debajo de los países participantes en el estudio de la IEA e, incluso, cabe señalar que en cuatro reactivos estuvo por arriba de la media internacional. Para los autores, las bajas puntuaciones se deben, en gran medida, a la dificultad para diferenciar hechos de opiniones y para reconocer la definición y propiedades de una ley, así como por el sentido político que le otorgan a la democracia.

Sobre este último aspecto destaca la respuesta que dan al siguiente reactivo: En un sistema político democrático, ¿quiénes deberían gobernar el país?

El porcentaje más alto de respuestas se concentra en la opción que propone como gobernantes a expertos en materia de política y gobierno con un 48.9%, que supone una perspectiva elitista, superando la respuesta correcta, que establece que deben ser representantes elegidos popularmente, opción que obtuvo 40.8%. En forma paralela, en la evaluación de reactivos que se incluyeron al estudio IEA sin carácter comparativo, se verificó que 64.2% de la muestra estudiada no identifica los principios que constituyen la legitimidad de un acto, en términos de lo razonable, justo y equitativo.

Como síntesis, en relación con los estudios referidos, queremos destacar el hecho de que aun cuando puede reconocerse en la población estudiada un razonamiento moral en el que priva una orientación hacia la ley y el orden, en la indagación en situaciones de contexto se identifican dificultades para operar bajo esa lógica, en donde parece predominar un comportamiento más cercano a las perspectivas de los estadios 2 y 3, tal como señala Barba en su trabajo.

En estudios realizados sobre cultura y prácticas institucionales en educación básica, en particular en escuelas secundarias, se pueden identificar factores que apuntan a fortalecer esta situación y que dejan ver que la cultura institucional no ha podido trascender las prácticas corporativo-familiares que han sido parte de la conformación histórico-política del país. Diversos investigadores (Sandoval, 2000; Elizondo, 2002; Levinson, 2002; Montiel, 2004) muestran cómo estas prácticas sociales se expresan en el aula. Sandoval (2000) expone que la escuela, como espacio formativo, está llena de pequeños ordenamientos que no son respetados y que son aplicados con una falta de consistencia sistemática, en la que las reglas se van ajustando a intereses, deseos y necesidades del contexto institucional y de la maestra en particular.

La norma es tan sólo un referente, se le conoce por la vía oral, se mantiene por tradición y, en la medida en que la vida escolar lo va exigiendo, se violan o se adaptan. Esta situación lleva a construir una concepción “incorrecta” con la ley que se vive como una herramienta que legitima el uso arbitrario del poder. Frente a esta circunstancia, para Elizondo (2002) se fortalece la filiación afectiva y la subordinación de la ley y el contrato social a los temas de la solidaridad y la lealtad. Levinson (2002:170) relata: “Pocos actos constituían mayor oprobio para un alumno que salirse del redil en una decisión que el grupo había tomado en conjunto [...] Los

alumnos también se enorgullecían de poder utilizar la influencia de la solidaridad del grupo en discusiones con el maestro [...].”

Montiel (2004) sostiene que en la relación laboral al interior del magisterio, vemos una situación similar en tanto lo laboral se trastoca en una relación de carácter afectivo, estructurada con base en un “espíritu de familia”, donde se exaltan valores como la unidad, la cohesión, la obediencia, la sumisión, el desinterés y el esfuerzo. Se genera así una cultura de intercambios simbólicos que se sitúa en la lógica del obsequio en donde “las buenas relaciones” son el factor indispensable para el buen funcionamiento de las cosas.

Estos datos nos plantearon la necesidad de buscar hilos conductores que permitieran identificar algunos factores centrales que dificultan un comportamiento moral más cercano a los ideales propuestos.

Marco conceptual y estrategia metodológica

El marco de análisis con base en el cual se revisaron los datos obtenidos se centra, por un lado, en la postura que Ricoeur (2000) desarrolla en torno al tema de la justicia y su vínculo con el amor y, por el otro, en el análisis que hace Held (2001) sobre los distintos modelos de democracia.

De Ricoeur se recogen tres tesis que ayudan a pensar los datos encontrados. La primera de ellas hace referencia a la manera en que el amor, que en principio puede leerse como opuesto al discurso de la justicia, es el factor que puede evitar que la regla distributiva de la justicia adquiera un sentido utilitario, tensión que implica un equilibrio, frágil e inestable, entre la lógica de la abundancia y la lógica de la equivalencia.

La segunda de ellas trata de la necesaria mediación de lo político y de la discusión pública para aunar la práctica de la justicia a sus instituciones, mediación “concerniente al orden de prioridad que hay que establecer entre los bienes sociales primarios y entre los valores subyacentes a estos bienes” (Ricoeur, 2000:50-51). En esta tesis resalta la premisa de que el discurso de la justicia representa una “justa distancia” entre la prueba que constriñe intelectualmente y el uso sofisticado del lenguaje, un lugar en donde la argumentación se acompaña de algo de retórica, en tanto a falta de probar intenta al menos convencer, no por ello complacer. En este contexto, sostiene que la calidad del argumento depende de un vínculo que une lógica y ética, que no es otro que el del mejor argumento (Ricoeur, 2000:46-52).

Finalmente, la tercera tesis que se recupera en esta investigación es en relación con el establecimiento de cuatro momentos en la génesis de la ley, momentos que implican una diferenciación analítica entre cada uno de ellos y que resulta interesante rescatar, ya que puede ayudarnos a identificar dificultades en el proceso de construcción de la ley. Estos cuatro momentos son el valor, la norma, el imperativo y la ley (Ricoeur, 2000:70-81).

De acuerdo con Held (2001:17-29), las nociones de democracia que podemos encontrar, deben revisarse bajo cuatro preguntas centrales: quién, cómo, qué y por qué. En referencia al **quién** toma parte del proceso democrático, nos encontramos por un lado el elitismo, que argumenta que la gente no debe participar demasiado, pero que las elecciones deben servir como mecanismo para elegir y controlar a la élite gobernante. En contraposición, está la propuesta de la democracia participativa, que sostiene que ella es, en tanto existe la participación directa de los ciudadanos en la toma de decisiones. En relación al **cómo** se toman las decisiones democráticas, nos encontramos con la posiciones deliberativas, que postulan la discusión y el intercambio y confrontación de ideas, y la perspectiva designada como “formal”, en donde la democracia se concibe como un procedimiento que hace posible la toma de decisiones para la resolución de problemas políticos; en esta última posición, la democracia queda reducida a elecciones y al voto. Una tercera posición con respecto al cómo, es aquella que reconoce al mercado como un mecanismo adecuado para tomar decisiones en una sociedad democrática.

Con respecto al **qué** es objeto susceptible de ser sometido a decisiones de carácter democrático se encuentran, por un lado, aquellas posiciones que lo acotan a la elección de las formas de gobierno y sus representantes y, por el otro, a aquellas que van extendiendo el ámbito de intervención del esquema democrático a otras esferas de la vida social, tales como el trabajo, la familia, etcétera. Finalmente, en el **por qué** es valiosa la democracia, se pueden identificar tres posiciones: *a)* como un medio para alcanzar buenas posiciones; *b)* como una forma de controlar a aquellos en el poder y *c)* como una manera de alcanzar una “profunda” autonomía individual.

La investigación es de carácter exploratorio, de corte cualitativo y desde una perspectiva hermenéutica. El *corpus* estuvo conformado por 12 entrevistas grupales, cada una de ellas integradas con seis estudiantes, tres de alto rendimiento y tres de bajo rendimiento. Seis de los grupos entrevistados estudian en una secundaria técnica de una colonia de clase media

(delegación Benito Juárez), y los seis restantes en una secundaria técnica ubicada en una zona popular (delegación Iztapalapa), de la ciudad de México. Los planteles se seleccionaron con base en los resultados obtenidos en el examen de ingreso a la escuela preparatoria (EXANI-CENEVAL).

Análisis de datos

En tanto la preocupación central estaba enfocada a las dificultades para inscribirse en el mundo de la ley, de la legalidad, en el uso de la palabra como medio de resolución de problemas y en el predominio de una cultura corporativa-familiar en donde prevalece la filiación afectiva, hicimos uso de las premisas antes señaladas para analizar los datos encontrados, además de buscar identificar cómo ello se ve o no articulado a una determinada noción de democracia.

De los golpes a la construcción de una comunidad

¿Qué nos encontramos con lo dicho por los jóvenes entrevistados?

[Entrevistadora: Cuando hay un problema entre ustedes ¿cómo lo resuelven?]

En lo general a golpes... tú quieres hablar, pero el otro se te va, no te vas a dejar... es que no se controlan muchos, son muy impulsivos todos... a mí me hizo esto, ahora voy y se lo hago peor... ahora voy y lo agarro [...] en la escuela no se puede porque te suspenden y si pasa el salón de clase, un citatorio para la mamá [...] Hay gente que no razona, que no dialoga, no piensa y no mide las consecuencias... hay ese tipo de personas que son muy agresivas...

[Entrevistadora: ¿Qué se puede hacer con ellos?]

[...] meterlos al gallinero, ponerle un castigo... en este caso sanciones, por ejemplo reincides y te vas con carta compromiso, yo creo que eso sí ha hecho pensar a algunos, por ejemplo, un reporte yo pienso que para ellos no es nada y a la mera hora, por ejemplo que vamos a pasar a un lugar más alto [entrar a la prepa], sí cuenta, sí cuenta, y ahí ven las consecuencias (Grsia 5/7).

Ellos defienden su punto de vista, tanto que entran en discusión, nos gritamos, “ya cállate, tú estas mal”; “ya tienes que cambiar”; “no, no quiero”; ya no tanto como un debate, porque un debate es ordenado, en una discusión no se entiende nada y te hacen bolas... no se entiende demasiado... Por decir te agarran las cosas sin querer, bueno, a propósito y dices pues ¿qué te pasa? “no, si yo no la tomé” o así pues, y lo empujas... y empieza la bronca... (Grsvd 6/7).

Los jóvenes sostienen que les gusta la clase de educación cívica y ética y que ahí, mediante distintas dinámicas, han aprendido a dialogar, a argumentar; sin embargo, no ven fácil trasladar este aprendizaje a su vida cotidiana. En principio, en lo relatado por ellos, podemos identificar cierta dificultad para que en las situaciones de encuentro que narran, puedan reaccionar bajo la premisa del “querer que tu libertad sea”, es decir que puedan ser, al mismo tiempo, “tu libertad y mi libertad”, situación que dificulta la posibilidad de poner en juego nuestras diferencias en la convivencia social. Para Ricoeur, es la posición de tu libertad frente a la mía la que exterioriza lo valioso frente a lo deseable, y la justicia como instrumento institucional, se muestra como aquello que hace posible la comunidad, “el que muchas libertades puedan coexistir”. En lo dicho por los entrevistados, podemos ver que priva, como solución, una sanción que viene del exterior, de la autoridad; pero no se advierte que opere para ellos el que el valor para cada uno sea el que “tu libertad sea”, que es entonces y sólo entonces, cuando se está en el camino de una obligación real y, por tanto, de una ley. El valor, como el primer momento en la conformación de la ley, puede pensarse como un acto de evaluación que procede de efectuar la propia libertad, que tiene un componente de reconocimiento, en tanto lo que tiene valor supremo para mí es el tú, y ello permite distinguir lo que vale de lo que deseo (Ricoeur, 2000:71). En síntesis, podemos advertir en lo dicho por los jóvenes que “tu libertad sea” no es todavía un valor que subordine su deseo, el otro no opera todavía como *alter ego*, como semejante.

Pero hace falta también algo más para que el encuentro pueda resolverse de otra manera, se requiere que exista una mediación de carácter institucional que introduzca el “se debe”, que se expresa en el neutro del valor, de la norma y de la ley. ¿Qué sucede con esa mediación? ¿Por qué no opera como deseamos? Partiendo de la premisa de que “[...] no podemos obrar sino a través de las estructuras interiorizadas que están ya ahí y que tienden a desplegar su propia historia hecha de inercias y de innovaciones que vuelven otra vez a sedimentarse” (Ricoeur, 2000:68), y que la institución opera como un instituido-instituyente, en donde siempre es posible revocar el orden de prioridad elegido, advertimos que la dimensión instituyente no ha podido encontrar la condición necesaria para trascender la cultura corporativo-familiar que priva en el sistema escolar. Para que ello sea posible, se requiere de la discusión y de la decisión política, lo que implica el

espacio público y a la sociedad civil, ello hace posible disminuir la distancia entre el real y el ideal y permite aunar la práctica de la justicia y sus propias instituciones a la idea de la justicia (Ricoeur, 2000:49).

En este sentido, se hace necesario entonces, no sólo promover entre los jóvenes que su libertad sólo es posible en tanto lo es la del semejante, sino también ofrecer espacios de debate y deliberación en torno a las reglas que rigen la vida escolar, no tanto como ejercicios de la clase de educación cívica y ética, o como casos específicos con un maestro en particular, sino como forma de vida en la escuela, y lograr mayor participación de la comunidad en los compromisos y reglas que norman la vida escolar, bajo el marco de las leyes vigentes. Destaca aquí el lugar y el papel del discurso argumentativo, en donde será el mejor argumento el que el otro pueda entender, el que ponga límite a la aportación ilimitada de argumentos y pueda terminar el conflicto con la toma de una decisión.

Del mandato a la ley

Para los jóvenes entrevistados, la autoridad se significa como quien tiene determinado control sobre las personas, ejercicio que en ocasiones no tiene límite, aparece como una red que se “solapa” una a la otra para ejercer ese control. Escuchemos algunas voces:

[Entrevistadora: ¿Cuál es su punto de vista sobre la autoridad?]

Es tener un control sobre las personas, tienen que mandar, que poner el orden por decirlo así, pero que tampoco *se manchen*... es que luego hay personas, así, que tiene la autoridad, y ya porque tengan la autoridad quieren mover a la gente, eso sí no se vale... que por tener autoridad quieren mandar a todas las personas, como que eso no va... no porque tengan dinero y poder, van a mandar a las personas y la gente que se deja... (Gasia3/7).

En este caso hay abuso... si no haces esto, sales y si no, aquí te quedas... exactamente, nos tiene [el maestro] algo atados, porque exactamente es el tercer año y salimos en este caso, si no vamos bien pues no salimos (Grsva2/6).

Esta concepción del rol de la autoridad trae consigo la vivencia de mantenerse en un estado de indefección, donde la figura de la autoridad es más temida que respetada, lo que hace difícil pensar en la ley como reguladora del abuso y el mantenimiento de los derechos humanos:

[...] nos dejó una ficha para entregar un trabajo y nos dijo, el día que lo llevamos, nos dijo: “¡no! No los recibo y no los recibo” [...] incluso negó haber dicho lo que había dicho y no lo aceptó [...] no podemos defendernos [...] nos tenemos que aguantar... sí, a ella no le recibió un trabajo y le dijo que estaba reprobada...

[¿Por qué no fuiste a buscar a la directora?]

Por miedo... el director se va a poner de su lado... no nos van a cuidar a nosotros... *nomás* nos dan el avión (Gasvb5/7).

Más que respeto es temor, bueno, o sea, por tanto respeto hay temor... porque, o sea, no crees, o al menos yo pienso, que *cómo le vas a ganar a un papá* en ese tipo de cosas... jamás lo denunciaría, *así me podrían pegar las veces que quisieran* no creería llegar a los extremos de, por ejemplo, denunciarlos o algo así (Grsva3/9).

[...] porque dicen que los niños tienen que denunciar y levantar un acta... pero un niño, ¿cómo va a denunciar? [...] En primera, un niño puede ser temeroso o así al amenazarlo y se la creen ¿no? (Gasvc7/7).

Fue en primer año, yo era jefa de grupo y fue... me puse a llorar... estaba yo metiendo a unos compañeros porque no teníamos clase, entonces [una maestra de la clase de enfrente] me manda llamar y me empieza a regañar y me dice que por qué estoy afuera, que por qué estoy haciendo desorden, me lo dijo en un tono que... prácticamente me estaba gritando, entonces la reacción fue decirle “no, es que soy jefa de grupo y los estoy metiendo...” yo siento que la maestra se sintió enojada, no sé, y me dijo “ahorita mismo me va a hacer una lista de todos tus compañeros, incluyéndote a ti y me la vas a traer”; así, con mucha autoridad... yo, de coraje, no pude hacer nada y me senté a llorar y quise platicar con la maestra para decirle que no me gustó la forma en que me habló y la maestra se aferró y dijo: no, es que así es mi voz... (Grsvd 6/10).

Para pensar la dificultad que podemos identificar en poder mirar a la autoridad, no como la encarnación de un poder arbitrario que se ejerce por un sujeto con un puesto determinado, sino como alguien que representa y está también subordinado a una ley, conviene recuperar la distinción que propone Ricoeur entre valor, norma, imperativo y ley, en el proceso de génesis de este último componente. Ya vimos en párrafos anteriores que el valor es un concepto mixto que “asegura el compromiso entre el deseo de libertad de las conciencias particulares y las situaciones cualificadas éticamente

[...]”. La norma introduce, de acuerdo con el autor, un elemento de escisión en donde “lo preferible se opone a lo deseable, lo que vale más a lo que yo deseo, y es entonces cuando lo preferible se dirige al sujeto como regla, disciplina, es la forma de hacer uno con muchos” (Ricoeur, 2000:72-73). En lo dicho por los entrevistados, vemos que la norma, como tal, no se posiciona del todo en el proceso de conformación de la ley, y que del valor se transita de manera contradictoria al imperativo. Si bien es cierto que el imperativo es un tercer momento que se añade a la norma, cabe señalar que esta última no se ha podido conformar bien del todo. Hay, digámoslo así, una deficiencia en lo cualificado éticamente en el ámbito escolar que dificulta la presencia de lo preferible con el carácter de “universal” que hace posible la norma.

¿Qué es el imperativo y qué añade a la norma? Mientras que la norma puede enunciarse en formas universales, el imperativo habla de una acción particular expresada en la manera de un mandato. En la dimensión institucional, el imperativo se vincula con una escisión propia a su estructura. Existe en ella una especificación del poder de autoridad, de la función de autoridad, que establece una clara diferencia entre los que mandan y los que obedecen, división expresada en el sistema formal de autoridad. Si bien es cierto que desde distintas perspectivas teóricas “[...] no aprendemos un orden de valores capaz de educar a nuestra voluntad si no es por la mediación de imperativos, es decir de estructuras jerarquizantes interiorizadas [...]” (Ricoeur, 2000:76), también es cierto que cuando percibimos un sistema de valor impuesto y sancionado por una autoridad, la libertad no se reconoce como origen, como portadora de evaluación, y se vive como un mandato a la obediencia, atrapada en una relación de origen social, ligada con la distribución de poder del grupo. Es por ello que se requiere un último momento, donde la puesta en juego de la capacidad de saber lo que se hace y lo que se elige en función del juicio de valor realizado, contrastado con una situación cualificada éticamente y ubicado en una estructura jerárquica de poder, puede aparecer la ley, que presupone los componentes anteriores, pero que añade la exigencia de universalidad, lo que permite operar bajo la máxima: obra de tal manera que puedas considerar la máxima de tu acción como una ley de la naturaleza.

Con este marco de referencia, podríamos sostener que en el proceso de génesis de la ley, *la norma y la ley misma*, se ven subordinados en el hacer cotidiano a la forma del mandato, lógica de operación que la escuela favorece,

en tanto la participación “democrática” de los jóvenes se reduce a la elección del jefe de grupo y a la organización de los convivios, pero en las cosas de orden central en la vida escolar, difícilmente existen mecanismos de participación, cuando más, cuentan con un prefecto que opera como instancia mediadora. Frente a esta ausencia, vemos entonces que los estudiantes ofrecen como solución hacer más severas las reglas que no han operado, o incluso hacer uso de la fuerza física, desconociendo que se trata de lograr que la ley sea interiorizada como máxima de carácter universal, tratando de identificar un camino posible para construir y acordar reglas de convivencia social:

A lo mejor convendría cambiar las leyes y ponerlas un poco más severas ¿por qué? Tampoco, haga de cuenta, la gente se burla de la autoridad, o sea, en vez de decir no, de cambiar... por ejemplo, si tomo cada semana, tomar algo mínimo y no ponerme hasta las chanclas y diario, diario y andar hay duro y duro con las multas...(Grsia 8/10).

El tema que más me interesó es el de los Derechos Humanos, al menos a mí me llama la atención porque yo pienso que es algo que debemos saber porque en este caso aquí se violan los derechos a cada ratito [...] yo he conocido a varios compañeros que les pegan [...] pero en este caso nos los buscamos solitos, por la misma situación en que, haga de cuenta, ellos mismos propician a que les pase eso.

[Entrevistadora: no todo es con violencia...]

Sí, pero si no hacen caso y les pegan...no siempre va a estar hable y hable, tampoco es pegando a cada rato, un poco de todo, combinando (Gasic 4/6).

Si bien es este el discurso más reiterado entre los jóvenes entrevistados, podemos encontrar posiciones que permiten entrever la presencia de la dimensión instituyente, en donde se puede identificar una relación escolar en la que priva más la ley que el mandato y en donde la autoridad se vive más como su representación y no como control sobre los demás:

La maestra de español era muy diferente... ella imponía su autoridad como maestra... daba su clase, la daba bien... y sabía corregirnos a tiempo... nunca se sobrepasaba ni nos insultaba... casi ninguno nos pregunta cómo queremos trabajar... (Gasva 5/7).

Advertimos, incluso, en la argumentación en la que apoyan su posición, que en el juicio moral en situación pueden poner en juego ese equilibrio

“frágil e inestable” que conjuga la dimensión del amor con la lógica de la justicia, en donde se advierte la posibilidad de pensar en la construcción de un mundo ético en donde “[...] la incorporación tenaz, paso a paso, de un grado cada vez mayor de compasión y de generosidad en todos nuestros códigos –código penal y código de justicia social– constituye una tarea perfectamente razonable, aunque difícil e interminable” (Ricoeur 2000:31).

Es que ponerle la infracción sería respetar las normas, pero es un caso urgente, de que si no llego al hospital, yo siento que yo hubiera dicho, “no, siga...” hasta escoltarlo al hospital... por solidaridad... no, es por conciencia... si se ve que está enfermo en vez de multarlos e infraccionarlos debería de ayudarlos para llegar rápido al hospital [...] En el otro caso no, pues se tomó el camino fácil, si se pasó el alto y quiso dar mordida porque se levantó tarde, se debió infraccionar [...] (Gsvab(5/9)).

Entre la justicia y el amor

Esta dimensión de compasión, deviene de alguna manera del reconocimiento de que “[...] hay una lógica de la sobreabundancia que se opone, en un primer momento al menos, polarmente con la lógica de la equivalencia que gobierna la ética cotidiana” (Ricoeur 2000:27). En lo dicho por los entrevistados puede identificarse un claro reconocimiento de la existencia de la diferencia, de la asimetría y de la puesta en juego de intereses divergentes, así como una cierta dificultad para encontrar los procedimientos con base en los cuáles se puede resolver esta condición, en el campo de la justicia y de la ley:

Mientras unos se hacen ricos, hay otros que están en la calle, sin nada... hay un bienestar excesivo... imagínese, pues, al que está robando millones y cantidades, pues ahora sí son millonarias, ¿no?, y uno, que a duras penas gana cien pesos, por decir, y ellos que me estén hablando de millones...se trata de algo más equitativo, si no igual, no se puede igual, si no tener así que diga las grandes cantidades, pero podemos tener algo asegurado ya para no estar sufriendo, no que eso de un millón y que treinta mil por cada toalla (Grsic5/10).

[...] Eso no se me hace justo, porque muchas personas buscan mil formas de poder hacer un negocio, no sé, vender hasta chicles, para buscar dinero, y los otros yo siento que no tienen corazón para robar [...] las personas de ahorita ven a todos los políticos que ganan mucho dinero, entonces muchas personas quieren hacer lo mismo, volverse unos corruptos y ganar mucho dinero [...] yo siempre

he pensado en tener mi casa, un coche y viajar, pero creo que para eso tengo que tener mucho dinero, pero yo digo que primero hay que estudiar y trabajar muy duro y poco a poco que trabajemos podemos conseguir mejor porvenir [...] así como luchar por las cosas que nosotros queremos, por nuestras metas... Además, si nos gusta algo hay que ahorrar para comprárnoslo (Grsve 5/9).

[Entrevistadora: ¿Quién debiera participar en la toma de decisiones?]
[...] pues se supone que deberían de ser todos iguales, pero haciendo discusiones, yo digo que tendrían más peso los que tuvieran más dinero, porque van a decir que sus ideas son mejores que las de los que no tienen tanto dinero [...] pero debería de ser igual, o sea, a lo mejor debería ser menos en los ricos, porque los ricos tienen otros planes, otras formas de pensar, como ellos tienen el dinero, ellos, o sea, ellos lo que menos les importa, a lo mejor son la gente [...] (Grsia 2/8).

En el párrafo siguiente podemos advertir la expresión de una noción de equidad que atiende al reconocimiento de la diferencia y que, evitando la Ley del Talión se plantea, aunque sea de manera primitiva, que se trata no tanto “de dar *para que* el otro dé, sino que la regla podría consistir en el *da porque* te ha sido dado, corrigiendo el *a fin que* de la máxima utilitaria, lo que salva la Regla de Oro de una interpretación perversa. En este sentido, “la justicia podría subordinar la competencia a la cooperación” (Ricoeur, 2000:29-30):

Yo creo que si las personas que tuvieran más recursos económicos puedan ayudar a los que tienen pocos recursos, sería una ventaja para salir adelante [...] eso es difícil porque las clases sociales están muy marcadas; como los que tienen mucho dinero, los que tienen regular, que es una mayoría, y los que tienen poco... hay veces que estos últimos tienen un poco de resentimiento hacia los que tienen más, entonces eso se vuelve un problema muy grande, este, además, los que tienen menos dinero se sienten muy inferiores a los demás... y para poder solucionarlo va a costar mucho trabajo, uff... si los que tienen más piensan darles trabajo, y así, sí sería una buena opción, de que hubiera más empleos y ellos se dedicaran a trabajar [...] O sea, los ricos tienen dinero porque se lo han ganado, y no sería justo si tú quisieras algo, por eso luchas para conseguirlo y no quitárselos a los demás... ellos dirían que trabajaron mucho para su dinero, pero eso no sería una solución, porque ellos sí han trabajado por su dinero, aunque tenían oportunidades para hacerlo, pero por ejemplo no todos tienen las mismas oportunidades (Grsia 9/10).

Sin embargo apelan a la buena o mala voluntad del otro para atender el problema haciendo una articulación deseada entre justicia y amor, sin poder reconocer lo frágil que es esta tensión y desconociendo que es en la dimensión política, con el diálogo público y la participación de la llamada sociedad civil donde podemos encontrar un mecanismo de mediación que ayude a dirimir esta condición de desigualdad atendiendo al principio de la justicia. Siguiendo a Ricoeur, la heterogeneidad real de los bienes correspondientes a las partes y a los roles que hay que distribuir subraya el carácter aleatorio y siempre revocable del orden de prioridad elegido. Depende entonces, insistiríamos, de la discusión política y de la decisión política asegurar este marco global de la ley.

En torno a la democracia

De alguna manera, los puntos de inflexión analizados en párrafos anteriores en relación con la génesis de la noción de ley, favorecen la construcción de una concepción de la democracia más cercana al modelo elitista, en lo que refiere al quién. Es cierto que encontramos voces que sostiene la importancia de la participación, pero queda como un ideal, ya que finalmente ésta se ve acotada a la elección de un gobernante que es el único capaz de tomar las decisiones adecuadas:

[...] digo que en los pequeños problemas sí pueden ser tratados democráticamente porque son acá en el grupo... en los grandes, creo que el gobierno..., la autoridad..., ellos ven las medidas que hay que tomar [...] ver lo mejor para nosotros... y aunque no lo hacen... (Gasia 8/12).

Creo directamente que los asuntos hay que llevárselos al presidente para que mande apoyo [...] también cuando hacen sus reuniones [...] todos los diputados [...] ellos dos son los más importantes, porque como ellos son autoridades, pues ellos tiene mayor... ellos tienen más posibilidades de ayudar a la gente porque uno solo no puede (Grsvc 5/10.)

[Entrevistadora: Votar en plebiscito, ¿sería bueno?]

[...] no creo, porque si uno lo quisiera hacer lo hace y ya... no manda nadie a pedir permiso, excepto al presidente, lo pones así... siempre hay que tomar una solución porque pueden votar entre 15 a favor y 60 en contra de todas maneras lo van a hacer [...] en este caso porque meterían tan poquitos y parecería ojo por ojo y viendo a ver qué hacen... (Gasvd 8/12).

En relación con el cómo, la democracia queda acotada a un procedimiento formal, donde si bien como ideal se reconoce la deliberación como algo relevante, se considera difícil de aterrizar en la vida social, por lo que queda el voto como procedimiento idóneo. En cuanto al qué, la democracia se vive como un mecanismo social importante para elegir a los gobernantes pero no como una forma de vida. Finalmente, en relación con el por qué se ve como un medio para alcanzar buenas decisiones, sin poder concederle la capacidad de controlar a los que tienen el poder y mucho menos de favorecer la autonomía personal. Desde esta perspectiva, si bien se decide quien será el gobernante, no es posible controlarlo, la corrupción y el poder mismo se hacen “una cadenita” que genera la vivencia de desprotección, en donde el mundo jurídico tiene poca fuerza.

Discusión

¿En qué medida la cultura y el ordenamiento escolar pueden afectarse desde el interior de las escuelas? Se ha insistido en el hecho de la necesidad de modificar las formas de regulación de la escuela, en particular el control que el sindicato tiene hasta ahora y el peso que ejerce en la vida escolar, para lograr un ambiente escolar distinto, para que el instituyente vaya tomando lugar como instituido. Es cierto que es un camino obligado, pero también es cierto que no es una tarea fácil y de corto plazo. Junto con las estrategias que habrán de seguirse en esta dirección, podemos advertir una dimensión instituyente en el espacio escolar que puede fortalecerse mediante diversas acciones posibles de realizar y que pueden funcionar como catalizadores del cambio.

En el debate actual en torno a la reforma de la educación secundaria (RES) se ha insistido mucho en las maneras de organización y de operación en el ámbito escolar. La experiencia que los maestros reportan en su puesta en marcha, reconocen dos factores relevantes que han modificado las prácticas culturales. Por un lado, el programa de renovación de la gestión escolar que busca construir un colectivo con la plana docente y los directivos, en comunicación directa con estudiantes y comunidad, para detectar los problemas más importantes y la ruta para solucionarlos. Por el otro, el haber ocupado el lugar de planeadores y diseñadores de su actividad docente, con el apoyo de guías, lecturas y el acompañamiento de expertos en el campo. Estos dos elementos han facilitado la emergencia de factores instituyentes que permiten aflorar una cultura en donde la

norma y la ley tienen mejores posibilidades de emergencia (Elizondo, en prensa).

La experiencia de la RES, como apuntamos en el párrafo anterior, nos habla de tres cuestiones centrales: *a)* generar un trabajo colectivo para planear y tomar decisiones en la escuela, mediante guías y documentos de apoyo que hagan posible la tarea; *b)* devolver al maestro su lugar como alguien que debe planear y diseñar técnicas didácticas al interior del aula, haciendo de los libros de texto una guía de acompañamiento y fomentando actividades de actualización permanente centradas en acciones de acompañamiento en su labor docente, más que la oferta indiscriminada de cursos al interior del sector; y *c)* en los lineamientos que rigen la vida escolar introducir, de manera sistemática, la necesidad de que los jóvenes, en su aula y en su escuela, acuerden un conjunto de reglas y sanciones a las que todos se comprometen acatar, además de lograr mayor participación en este campo de la comunidad escolar en general, enfatizando que sólo ello hace posible la convivencia de las distintas libertades y que la ley y la justicia son las que permitirán dirimir la confrontación entre ellas, de otra manera, tal como señalan Araújo *et al.* (2005), la democracia se vive como un ideal imposible de alcanzar.

Nota

¹ Para la descripción que se hace de los estadios de Kohlberg se tomó lo propuesto por Bonifacio Barba (2005:69-70). La visión del desarrollo del juicio moral construida por Kohlberg se expresa en una estructura teórica organizada en tres niveles –preconvencional, convencional y postconvencional–, cada uno está compuesto por dos estadios. Los niveles y sus estadios representan estructuras de juicio y perspectivas sociomorales diferenciadas que tienen como condición necesaria, pero no suficiente, el desarrollo cognitivo. Los estadios son epigenéticos, es decir, cada uno representa una integración jerárquica y una mejor diferenciación del estadio anterior (Kohlberg, 1992). A continuación se presenta una síntesis de la visión del desarrollo moral.

Nivel I. Preconvencional. Perspectiva individualista concreta del propio interés.

- Estadio 1: moral heterónoma, con orientación de castigo-obediencia y perspectiva social egocéntrica.

- Estadio 2: moral individualista y de propósito instrumental e intercambio donde lo importante es seguir las reglas según el propio interés y necesidades, dejando a otros hacer lo mismo. La perspectiva social es de individualismo concreto.

Nivel II. Convencional. Perspectiva de miembro de la sociedad.

- Estadio 3: moral de expectativas interpersonales mutuas y relaciones y conformidad interpersonales. La perspectiva social es la del individuo en relación con otros.
- Estadio 4: moral de sistema social y de conciencia, motivada por cumplir el propio deber aceptado y dar sostén a las leyes. La perspectiva social distingue entre el punto de vista interpersonal y el social.

Nivel III. Postconvencional. Perspectiva anterior a la sociedad, no relativa, o de razonamiento moral de principios.

- Estadio 5: moral del contrato social aceptado razonada y críticamente o de utilidad, y de los

derechos individuales básicos; importancia de la imparcialidad de las reglas. La perspectiva social es la del individuo racional consciente de los valores y derechos previos al contrato social; considera los puntos de vista moral y legal.

- Estadio 6: moral de principios éticos universales autoescogidos. La perspectiva social consiste en el reconocimiento de principios morales

universales de los que se derivan los compromisos sociales, pues las personas son fines en sí mismos y así deben ser reconocidos.

En la perspectiva teórica de la adquisición de la moralidad planteada por Kohlberg, el juicio moral es comprendido como un componente de la acción moral (Rest, 1983; Bebeau, Rest y Narvaez, 1999).

Referencias bibliográficas

- Araújo-Olivera *et al.* (2005). “Respeto, democracia y política, negación del consenso. El caso de la formación cívica y ética en escuelas secundarias de Morelos”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México: COMIE), vol. 10, núm. 24, enero-marzo, pp. 15-42.
- Barba, B. y M. Romo (2005). “Desarrollo moral en la educación superior, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México: COMIE), vol. 10, núm. 24, enero-marzo, pp. 67-92.
- Bebeau, J.; Rest, J. y Narvaez, D. (1999). “Beyond the promise: a perspective on research in moral education”, *Educational Researcher* (Washington, DC.), vol. 28, núm. 4, may, pp. 18-26.
- Durand-Ponte, V. M. (2002). *Formación cívica de los estudiantes de la unam*, México: Porrúa-UNAM.
- Elizondo H., A. (1998). “La honestidad: respeto a la norma o al grupo. Estudio de caso”, *Colección Pedagógica Universitaria* (Veracruz: Universidad Veracruzana), núm. 30, julio-diciembre, pp.101-119.
- Elizondo H., A. (2002). “El discurso cívico en la escuela”, *Perfiles Educativos*, tercera época (México: CESU-UNAM), vol. XXII, núms 89-90, pp.115-129.
- Elizondo H., A. (en prensa). “La reforma de la secundaria al debate. ¿Una reconfiguración de la política pública?”, en *Anuario Educativo Mexicano*, México: UPN-La Jornada.
- Held, D. (2001). *Modelos de democracia*, colección Alianza Ensayo 176, Madrid: Alianza Editorial.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Levinson, B. (2002): *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*, México: Santillana.
- Montiel, T. (2004). *La supervisión en el sistema de educación básica: Eufemización del ejercicio del poder y su relación con el género*, tesis doctoral, México: UPN.
- Rest, J. (1983). “Morality”, en Mussén, P. (ed.), *Handbook of child psychology*, vol. 3, Nueva York: Wiley.
- Ricoeur, P. (2000). *Amor y justicia*, Madrid: Caparrós Editores.
- Romo-Martínez, M. (2005). “Desarrollo del juicio moral en bachilleres de Aguascalientes”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México: COMIE), vol. 10, núm. 24, enero-marzo, pp. 43-67.

- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución relaciones y saberes*, México: UPN-Plaza y Valdés
- Tirado-Segura, F. y G. Guevara Niebla (2006). "Conocimientos cívicos en México: un estudio comparativo internacional", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 30, pp. 995-1018.

Artículo recibido: 3 de julio de 2006
Dictamen: 27 de septiembre de 2006
Segunda versión: 27 octubre de 2006
Aceptado: 7 de noviembre de 2006