



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS**  
**INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**EL CONOCIMIENTO Y CUIDADO DE SÍ MISMO COMO COMPETENCIA  
CLAVE EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA PARA  
LA ESCUELA PRIMARIA. REPRESENTACIONES, PRÁCTICAS  
Y PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN DOS CASOS.**

## **T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTORA EN EDUCACIÓN**

**P R E S E N T A:**  
**AUREA ROJAS MENDOZA**

**DIRECTORA DE TESIS:**  
**DRA. MARÍA TERESA YURÉN CAMARENA.**  
**CO- DIRECTORA DE TESIS.**  
**DRA. CAROLA MICK.**

***CUERNAVACA, MOR.***

***JUNIO DEL 2019***

## **Agradecimientos.**

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por el apoyo financiero brindado.

A la *Dra. María Teresa Yurén*, mi más sincero y profundo agradecimiento por haberme permitido formarme junto a ella, su paciencia y acompañamiento fueron indispensables para que este trabajo fuera posible.

A la *Dra. Carola Mick*, por haber aceptado co-dirigir la investigación y acompañarme en este proceso formativo.

A las integrantes del comité tutorial: *Dra. Julieta Espinosa* y *Dra. Ana Esther Escalante* por su guía, acompañamiento y observaciones atinadas realizadas a la presente investigación.

Al jurado dictaminador: *Dra. Miriam de la Cruz*, *Dra. Amelia Molina* y *Dra. Katya Luna*, por haberse tomado el tiempo para leer el documento. Sus sugerencias y observaciones enriquecieron y fortalecieron el trabajo.

A *mis informantes* por haberme permitido observar su práctica docente durante casi todo un ciclo escolar.

Al equipo de investigación que coordina la *Dra. Teresa Yurén*, por permitirme ser parte de él, su experiencia y las herramientas brindadas, sin duda, fueron muy importantes para mi formación como investigadora.

A *mi familia y amigos*, por haberme acompañado en este arduo y largo proceso.

## Contenido

Introducción.....	6
Justificación y propósito .....	6
Metodología. ....	6
Estructura.....	7
Capítulo 1. El <i>cuidado de sí mismo</i> en la escuela primaria como objeto de estudio. ..	8
1.1 Contexto del estudio.....	8
1.1.1 La modernización educativa. ....	10
1.1.2 El Programa Integral de Formación Cívica y Ética.....	13
1.2 Las investigaciones sobre la temática.....	17
1.2.1 El <i>cuidado de sí</i> y el cuidado del otro: una temática en construcción. ....	17
1.2.2 La Formación Cívica y Ética como objeto de estudio. ....	22
1.2.3 Formación docente e interacciones de los actores educativos. ....	31
1.2.4 El <i>cuidado de sí</i> como tema transversal. ....	36
1.2.5 Resiliencia y cuidado de sí. ....	37
1.2.6 Estudios del cuidado en el área de la salud.....	41
1.3 El objetivo y las preguntas de investigación.....	44
Capítulo 2. Cuidado de sí, socialización y diferenciación en la escuela: herramientas teóricas.....	46
2.1 El <i>conocimiento y cuidado de sí mismo</i> en la formación cívica y ética. ....	46
2.2 <i>Cuidado de sí</i> y subjetivación: entre la socialización y la individualización. ....	49
2.2 Las representaciones y el conocimiento de sí; sus implicaciones.....	60
2.3 Sentimiento de auto-eficacia.....	65
Capítulo 3. Perspectiva epistémica, método y escenarios. ....	67

3.1	Perspectiva de construcción de conocimiento. ....	67
3.2	El acopio de datos.....	69
3.2.1	Observación y entrevistas.....	69
3.2.2	La triangulación.....	73
3.3	Método de análisis. ....	74
3.3.1	Primer momento: las representaciones. ....	74
3.3.2	Segundo momento: análisis de la producción del discurso. ....	75
3.4	La descripción de los escenarios. ....	79
3.4.1	Primer escenario.....	79
3.4.2	Segundo escenario. ....	84
Capítulo 4.	Discursos oficiales sobre el <i>conocimiento y cuidado de sí mismo</i> . ....	88
4.1	La formación integral, las competencias y los propósitos: elementos centrales del Programa Integral de Formación cívica y Ética (PIFCyÉ). ....	88
4.1.1	Los propósitos.....	90
4.1.2	El enfoque del programa.....	92
4.1.3	Las competencias en el PIFCyÉ.....	97
4.2	El libro de texto. ....	102
4.2.1	Los bloques del libro de texto. ....	103
4.2.2.	El conocimiento y cuidado de sí mismo: unidad uno del libro de texto. ...	106
4.3	A manera de discusión.....	111
Capítulo 5.	Alumnos y maestros en una escuela pública: concepción heterónoma del cuidado de sí mismo.....	115
5.1	Entre la conciencia autónoma y la conciencia heterónoma.....	116
5.2	El autocontrol y su relación con la auto-regulación. ....	118
5.3	La obediencia.....	123
5.4	La responsabilidad.....	129

5.4.1 La responsabilidad y el juicio ético.....	132
5.4.2 Responsabilidad del alumno(a) en tanto que estudiante. ....	134
5.4.3 Responsabilidad en relación con el otro. ....	136
5.5 A manera de discusión.....	138
Capítulo 6. Representaciones del <i>conocimiento y cuidado de sí mismo</i> en una escuela Montessori.....	140
6.1 Conocimiento y cuidado de sí como normalización: una interpretación. ....	141
6.2 El cuidado de sí como amor por el trabajo y sociabilidad cortés.....	147
6.3 Integración educativa y reconocimiento de vulnerabilidades. ....	154
6.4 A manera de discusión.....	160
Capítulo 7. De las prácticas ideales a la realidad en aula .....	162
7.1 Discursos e interacciones: la construcción de identidades y normalidad. ....	162
7.1.1 El buen alumno en la escuela pública: autocontrol heterónimo.....	163
7.2 El buen alumno en la escuela Montessori: disciplina y actividad. ....	169
7.3 La identidad docente: del enseñante-autoridad al guía-facilitador. ....	174
7.3.1 El enseñante-autoridad.....	174
7.3.2 El guía facilitador. ....	176
7.4 Normalidad construida en torno al cuidado de sí: una comparación.....	181
7.5 A modo de discusión.....	187
Conclusiones.....	189
Qué estudiamos y cómo lo estudiamos .....	189
Hallazgos derivados de la revisión de la literatura de investigación.....	192
Hallazgos derivados del análisis: representaciones y prácticas.....	194
La triangulación.....	199
Límites y dificultades.....	201

Nuevas vías de investigación.....	204
Bibliografía. ....	206
Anexos. ....	215

## **Introducción.**

### **Justificación y propósito.**

En el presente trabajo se aborda como tema central el *conocimiento y cuidado de sí mismo*, competencia que forma parte del programa de Formación Cívica y Ética (FCyÉ) y que se aplica en las escuelas de nivel primaria en México. El tema interesa porque en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) que abarca la educación preescolar, primaria y secundaria, se incorporó la FCyÉ como una de las asignaturas básicas y el *conocimiento y cuidado de sí mismo* apareció como la competencia en la que se cimientan todas las demás que debe poseer un ciudadano y una persona moral.

No obstante, la importancia que se le asigna a esta competencia no parece reflejarse en investigaciones que reporten la manera en la que es entendida y promovida por los actores concernientes y los efectos que esto tiene en la FCyÉ de los(as) alumnos(as). Por esta razón, *el cuidado de sí* constituye el objeto de estudio de la presente investigación cuyo objetivo es: Reconstruir analíticamente, a partir del estudio de dos casos, las representaciones y prácticas, en torno al conocimiento y cuidado de sí, que predominan en las aulas de la escuela primaria, así como las subjetividades y la normalidad que produce el discurso que circula en el espacio escolar.

### **Metodología.**

Para lograr el objetivo se combinaron varios métodos. Se buscó la estrategia de trabajar dos casos similares por lo que se refiere a su prestigio y calidad educativa, y extremos -es decir, opuestos- por lo que se refiere a la forma de trabajo y la organización del dispositivo escolar. Para el acopio de información se recurrió a la revisión de documentos, a la observación no participante y entrevistas. El análisis se realizó en dos momentos: en un primer momento se trabajó una forma de análisis que permitió sacar a la luz las representaciones y en un segundo momento se hizo el análisis del discurso para buscar las realidades construidas por el lenguaje.

## **Estructura.**

En el primer capítulo, se presentan los antecedentes de la investigación en dos partes, la primera hace referencia al contexto en el que se inscribe el problema y la segunda corresponde al resultado de la revisión de la literatura en torno al tema de nuestro interés. En el segundo capítulo, se exponen las herramientas teóricas que nos permitieron revisar nuestro objeto de estudio. En el tercer capítulo presentamos la perspectiva desde la cual se construye el conocimiento, el procedimiento para el acopio de la información y la descripción de los escenarios donde se realizó la investigación. En el capítulo cuatro se analiza la competencia *conocimiento y cuidado de sí mismo* desde el discurso oficial proveniente del Programa Integral de Formación Cívica y Ética y del libro de texto de FCyÉ. En los capítulos cinco y seis y, en torno a la competencia de nuestro interés, se presenta la reconstrucción de las representaciones y del tipo de prácticas que le son congruentes. A través del análisis estructural, en el capítulo siete, se muestran qué tipo de subjetividades y qué tipo de normalidad se construye en el discurso que circula en el aula.

Finalmente, y a modo de conclusiones, mostramos la manera de proceder en el desarrollo de la investigación, se exponen los hallazgos que se derivan de la revisión de la literatura y de los capítulos que corresponden al trabajo de análisis, también mostramos un apartado que corresponde a los límites y las dificultades presentados, para cerrar se enuncian algunas vías de investigación que posibilitarían tener una mirada más completa sobre la temática trabajada.



## **Capítulo 1. El *cuidado de sí mismo* en la escuela primaria como objeto de estudio.**

En México, como en muchos otros países, la educación se ha considerado como una vía para la formación de los ciudadanos que se requieren en la construcción y conservación de los estados-nación. Desde el siglo XIX, en la escuela mexicana se introdujeron contenidos de educación cívica, mientras que, de manera paralela, se procuraba una formación moral profundamente ligada a la religión. Con la separación entre iglesia y estado resultante de la guerra de Reforma los cursos de moral se cancelaron y la formación cívica se mantuvo. A finales del siglo XX, se inició una reforma de la Educación básica en la que se incluyó la asignatura "Formación cívica y ética" en la educación secundaria y años después en la primaria. Es en este marco que se introdujo el "cuidado de sí mismo", como una competencia clave de la formación ética y ciudadana. La manera en la que se promueve la adquisición y desarrollo de esta competencia en la escuela primaria constituye el objeto de estudio de esta investigación.

En este capítulo se presentan los antecedentes de la investigación. Con el fin de justificar la pertinencia del estudio, en la primera parte, contextualizamos la temática en el marco de la reforma de la educación primaria mexicana en los albores del siglo XXI. En la segunda parte, procedemos a hacer el examen de la literatura que sobre el tema específico y temas relacionados encontramos.

### **1.1 Contexto del estudio.**

En las líneas que siguen, presentamos el contexto jurídico-político del programa de Formación Cívica y Ética para la escuela primaria. En primer término, cabe señalar que la educación es definida en la Ley General de Educación (LGE, 2011, pág. 1) como el *medio por el cual se puede adquirir, transmitir y acrecentar la cultura*; además claramente se expresa que es un *proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad*, y además constituye un factor que determina la adquisición de conocimientos *para la formación de mujeres y hombres*.

La educación primaria, que es la que nos interesa en esta investigación, forma parte de la educación de tipo básico, según se indica en el artículo número 37 de esa misma ley (LGE, 2011).<sup>1</sup> En México, la educación básica incluye tres grados de preescolar, seis grados de primaria, tres grados de secundaria, y es de carácter obligatorio. Se le llama de tipo básico porque se considera que brinda a los(as) alumnos(as) conocimientos y competencias fundamentales para desarrollarse en el marco de su vida familiar, escolar y social, además de prepararlos para acceder a otros niveles de educación y para desenvolverse en el marco de su cultura (Almazán, 2000).

La Ley General de Educación (2011) establece que los planes y programas de estudio de tipo básico, deberán ceñirse a “los propósitos de formación general y, en su caso, la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas que corresponden a cada nivel educativo” (pág. 16) y deberán también establecer “los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento [...] incluir sugerencias sobre métodos y actividades para alcanzar dichos propósitos” (pág. 17).

Toca a la Secretaría de Educación Pública (SEP) determinar, tanto los planes y programas de educación básica, así como los de formación de docentes de educación básica.

La normatividad que se establece para la educación básica a nivel federal rige de manera homogénea en todo el país. Lo mismo sucede con los libros de texto, no obstante que múltiples investigadores han criticado que el diseño de programas de estudio y los libros de textos se hacen sin tomar en cuenta la realidad de cada región y localidad (Almazán, 2000).<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Después de la educación de tipo básico, en la LGE (2011) se apuntan: a) la educación de tipo medio-superior, ésta queda integrada por el bachillerato y equivalentes, y b) la educación de tipo superior, la cual comprende aquella que se imparte después de haber cursado el bachillerato (o equivalentes) en los niveles de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. También quedan incluidas en el tipo superior las opciones terminales previas a finalizar una licenciatura, así como la educación normal en todos sus niveles y especialidades.

<sup>2</sup> Cabe señalar que, como medida remedial, se elaboran textos para el conocimiento de la región, pero esto resulta insuficiente para contrarrestar el peso de los libros de texto generales.

La edad que se ha establecido oficialmente para cursar la educación primaria es entre los seis y los 12 años. A lo largo de los seis grados escolares que deben cursarse para acreditar la educación primaria, los(as) alumnos(as) cursan las siguientes materias: español, matemáticas, conocimiento del medio, ciencias naturales, historia, geografía, formación cívica y ética, educación artística y educación física.

### **1.1.1 La modernización educativa.**

Según Barba y Zorrilla (2008), mediante el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado el 18 de mayo de 1992 durante el periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), “el gobierno federal a través de la SEP transfirió a los gobiernos de los estados los servicios de educación básica y los de formación inicial y en servicio de los docentes” (pág. 6). Uno de los objetivos principales de ese acuerdo, se enuncia a continuación:

Hacer más eficiente la prestación del servicio educativo y avanzar en la calidad de la educación frente a las exigencias del cambio social y la modernización del sector productivo [...además de] formar recursos mejor calificados para competir con la nueva economía (Barba y Zorrilla, 2008, pág. 9).

En México, la llamada *modernización educativa* se inició a finales de la década de los ochenta, poniéndose a tono con el discurso político-educativo prevaleciente en otros países y con los cambios socioeconómicos, culturales y políticos que se estaban dando. Barba y Zorrilla (2008) señalan que “en los países en vías de desarrollo, al ampliarse la cobertura de los servicios educativos, sobre todo de educación primaria, se introdujeron los temas de calidad y equidad [y] México no fue la excepción” (pág. 5). Desde luego, el fenómeno de la globalización influyó fuertemente en la educación, lo que significó exigir que los sistemas educativos aseguraran la calidad de la enseñanza y los aprendizajes, y orientar los procesos para generar una "nueva sociedad cuyo valor principal se encuentra en el conocimiento, tanto por su influencia en los procesos de producción como en otros ámbitos de la vida" (Barba y Zorrilla, 2008. pág. 5).

El ANMEB<sup>3</sup> es conocido como el acuerdo de las tres *erres* porque estableció tres grandes líneas de política con la finalidad de “impulsar una educación básica para todos de calidad y con equidad” (Barba y Zorrilla, 2008. pág. 6) cuya enunciación empieza con la letra erre. Estas líneas fueron: “reorganización del sistema educativo nacional; reformulación de contenidos y materiales educativos; y revaloración de la función magisterial” (pág. 6). Específicamente en lo que se refiere a la reformulación de contenidos y materiales educativos, era necesaria una “reforma curricular y pedagógica para los niveles que integran la educación de tipo básico [...] la renovación de libros de texto gratuitos y la ampliación de materiales educativos para los(as) alumnos(as) y docentes” (pág. 7).

Por ello, en el marco de la *Modernización Educativa* (este era el título del programa del sector educativo 1988-1994), en el ciclo escolar 1992-1993, se procedió a una reestructuración en los requisitos del servicio educativo y en las finalidades de los programas y planes de estudio. Además de promover el uso de medios tecnológicos, los contenidos se revisaron y, en el nivel de secundaria, se volvió a la organización curricular por asignaturas<sup>4</sup>. Además, se estableció que el trabajo pedagógico debía ceñirse al enfoque constructivista.

La idea de modernizar la educación se mantuvo a lo largo de las administraciones que siguieron a la de Carlos Salinas. Así, durante el sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000) y en el de Vicente Fox Quesada (2000-2006) se mantuvo la misma línea, no obstante que éste último pertenecía al Partido Acción Nacional, un partido distinto al que había gobernado durante 70 años al país: el Partido Revolucionario Institucional (PRI).

A principios del periodo presidencial que correspondió a Felipe Calderón (2007-2012), se realizó en México, no sin oposición de la base magisterial y de otros sectores de la

---

<sup>3</sup> Zorrilla (2002) señala que el proceso de descentralización y la reforma educativa produjeron una nueva gama de problemas, escenarios inéditos y heterogéneos, así como una combinación inestable de consensos, rechazos, expectativas, incertidumbres y viejas prácticas que al iniciar el Siglo apenas empezaban a explorarse. Es claro que, aunque la investigación sobre estos aspectos ha aumentado, aún queda mucho por ser trabajado.

<sup>4</sup> En el sexenio anterior se habían organizado por áreas (de ciencias sociales, ciencias naturales, etc.).

sociedad,<sup>5</sup> la firma del documento conocido como *Alianza por la Calidad en la Educación* entre el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). En él se estableció “la necesidad de impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica, con el propósito de formar ciudadanos íntegros capaces de desarrollar todo su potencial” (SEP, 2009, pág. 9).

A partir del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012, el Programa Sectorial de Educación (Prosedu) 2007-2012 se planteó “dar sentido y ordenar las acciones de política educativa en el México de las próximas décadas” (SEP, 2009. pág. 9).

El objetivo<sup>5</sup> que pretendía alcanzar el Prosedu, repite lo que se había venido insistiendo en el discurso oficial a lo largo de las tres décadas anteriores: “elevar la calidad de la educación para que los(as) alumnos(as) mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (pág. 9). Con miras a lograr ese objetivo, se generó un nuevo plan de estudios para la primaria. En el documento correspondiente, que lleva el título de *Plan de estudios, 2009*, se afirma que es necesario realizar una reforma integral a la educación de carácter básico y adoptar un modelo educativo basado en competencias, mismo que debía responder a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) también apuesta por una mayor integración entre los distintos niveles que la conforman: preescolar, primaria y secundaria. Además, el Prosedu señala que la reforma integral debe de aplicarse a la capacitación de los profesores, la actualización y contenidos de los programas de

---

<sup>5</sup> El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en el 2008 dio a conocer públicamente a través del documento denominado “Declaración de Cuernavaca” su postura frente a la Alianza por la Calidad de la Educación. En esta declaración, entre otras cosas, el COMIE declaró: “La mejora de la calidad de la educación no puede apoyarse sólo en el acuerdo cupular de la SEP y el SNTE, sino requiere del concurso de otros actores involucrados en la educación: profesores, padres de familia, investigadores y autoridades educativas de los estados [...]. Una reforma curricular de la educación básica improvisada y sujeta a negociaciones políticas con el SNTE puede derivar en un grave daño para el país. Las reformas efectivas se basan en diagnósticos rigurosos y en una deliberación pública donde se consideren la experiencia y conocimientos de los docentes, así como de los investigadores y los expertos. La orientación de la reforma no puede seguir saturando de contenidos a los programas de estudio; por el contrario, ha de centrarse en fomentar las capacidades de aprendizaje de los(as) alumnos(as)” (COMIE, 2008, pág. 1).

estudio, los enfoques pedagógicos, los métodos de enseñanza y los recursos didácticos (SEP, 2009).

### **1.1.2 El Programa Integral de Formación Cívica y Ética.<sup>6</sup>**

En este marco, la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) se dio a la tarea de reformar el currículo de la educación primaria. Su etapa de prueba se implementó durante el ciclo escolar 2008-2009 en los programas educativos de 1°, 2°, 5° y 6° grados, en 4,723 escuelas; para el siguiente ciclo escolar (2009-2010) se aplicó la versión corregida de los programas de estudio, se pusieron a prueba los programas correspondientes a 3° y 4° grados, y se realizó una segunda etapa de prueba para los programas correspondientes a 2° y 5° grados. En el Plan mencionado, se señaló: “la generalización de estos dos grados se llevará a cabo durante el ciclo escolar 2010-2011, mientras que la generalización de tercero y cuarto se efectuará durante el ciclo escolar 2011-2012” (SEP, 2009, pág. 10).

En el mismo documento se afirmaba que la eficacia de la renovación curricular hacía necesario establecer compromisos entre los actores involucrados y desarrollar estrategias adecuadas para lograr “condiciones escolares, estructurales y organizaciones que hagan más eficiente el uso de recursos” (SEP, 2009, pág. 30), aunado a lo anterior, sería necesario:

Elevar la calidad educativa de las áreas tradicionalmente trabajadas [...] incorporar al currículo y a las actividades cotidianas: el aprendizaje sostenido y eficiente de una segunda lengua como asignatura de orden estatal; fortalecer el carácter de las asignaturas de Educación Física y Educación Artística y la renovación de la asignatura Educación Cívica por la de Formación Cívica y Ética (SEP, 2009, pág. 30).

A partir de entonces, el Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyÉ) abarca a toda la educación básica. En el documento oficial en el que se expone dicho

---

<sup>6</sup> En este apartado mostraremos, a grandes rasgos y a modo de contexto, en qué momento y por qué se pone en marcha el Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyÉ). Más adelante se aborda el cuidado de sí en el PIFCyÉ.

programa, se afirma que teniendo como marco el Artículo 3° Constitucional, la Ley General de Educación y las Leyes locales de los estados libres y soberanos que constituyen nuestro país, la educación que imparte el Estado “debe contribuir al desarrollo integral de los individuos con el fin de que ejerzan plenamente sus facultades” (SEP, 2008a. pág. 7). En este mismo documento, también se apunta que es necesario que la educación de nivel básico favorezca “condiciones y experiencias que estimulen el sentido de responsabilidad de los educandos, al tiempo que les proporcionen herramientas para conformarse como personas autónomas y responsables” (pág. 7). Asimismo, se indican los rasgos que caracterizan a este programa:

Se expresa un carácter democratizador, nacional y laico que oriente a la educación pública [...] promueve en los educandos el establecimiento y la consolidación de formas de convivencia basadas en el respeto a la dignidad humana, la igualdad de derechos, la solidaridad, el rechazo a la discriminación, el aprecio de la naturaleza y el cuidado de los recursos (SEP, 2008a, pág. 7).

En congruencia con la finalidad indicada, el PIFCyÉ (SEP, 2008a) plantea que en la educación de los niveles básicos se ha de guiar a los(as) alumnos(as) para adquirir los conocimientos necesarios, desarrollar habilidades, valores y actitudes que les permitan alcanzar “una vida personal plena, actuar como ciudadanos comprometidos y continuar aprendiendo a lo largo de su vida” (pág. 7). También se indica que en la elaboración de dicho programa se consideró “el trabajo que realizan instituciones que destacan por su vínculo laboral con el desarrollo y el fortalecimiento de la educación cívica, la formación ciudadana, la cultura democrática, la participación social y la educación ambiental” (pág. 7). Entre esas instituciones se mencionan: el Instituto Federal Electoral (IFE)<sup>7</sup>, la Secretaría de Gobernación (SEGOB), la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED).

---

<sup>7</sup> Actualmente conocido como Instituto Nacional Electoral (INE).

A grandes rasgos, el PIFCyÉ se estructura en torno a los siguientes elementos: 1) propósitos, 2) enfoque y 3) las 8 competencias cívicas y éticas.<sup>8</sup>

La reforma del programa de FCyÉ de educación primaria culminó oficialmente en 2011 con un documento en el que se presentan los nuevos programas (SEP, 2011). Se afirma ahí, que el conjunto de reformas emprendidas al iniciar el siglo XXI<sup>9</sup> consolida el proceso "aportando una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las(los) estudiantes" (SEP, 2011, pág.11).

De acuerdo con lo señalado en el documento oficial, las modificaciones de 2011 no alteran los postulados y características esenciales del programa. Se señalan cuatro objetivos que se refieren, respectivamente, a la dignidad de la persona, al uso de la libertad, a la convivencia social y a la democracia.<sup>10</sup>

En una investigación de 2013, Teresa Yurén resume los elementos del programa de la siguiente manera: se retoma el enfoque laico y nacional, pero en relación con los derechos reconocidos universalmente. Como elementos del enfoque didáctico se

---

<sup>8</sup> Ver anexo número 1.

<sup>9</sup> En ese documento se alude al hecho de que en ese año se culminaba un ciclo de reformas curriculares en la educación básica: la de educación preescolar iniciada en 2004, la de educación secundaria iniciada en 2006 y la de educación primaria de 2009.

<sup>10</sup> Los objetivos que aparecen en ese programa son: "Que los educandos: 1) se asuman como sujetos dignos, capaces de desarrollarse plenamente mediante el disfrute y cuidado de su persona, de tomar decisiones responsables y autónomas para orientar la realización de su proyecto de vida y su actuación como sujetos de derechos y deberes que participan en el mejoramiento de la sociedad; 2) reconozcan la importancia de ejercer su libertad al tomar decisiones con responsabilidad y regular su conducta de manera autónoma para favorecer su actuación apegada a principios éticos, el respeto a los derechos humanos y los valores democráticos; 3) comprendan que los diferentes grupos a los que pertenecen son iguales en dignidad, aunque diferentes en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, crear, vivir, convivir; como personas tienen los mismos derechos que les permiten participar de manera conjunta en el diseño de formas de vida incluyentes, equitativas y solidarias para asumir compromisos de proyectos comunes que mejoren el entorno natural y social; finalmente 4) comprendan y aprecien la democracia como forma de vida y de gobierno, por medio del análisis y práctica de valores y actitudes que se manifiestan en la convivencia próxima y mediante la comprensión de la estructura y funcionamiento del Estado mexicano para aplicar los mecanismos que regulan la participación democrática, con apego a las leyes e instituciones, en un marco de respeto y ejercicio de los derechos humanos, con un profundo sentido de justicia" (SEP, 2011, págs. 13-14).



mencionan: la formación de la personalidad moral entendida como un proceso dinámico de interrelación entre el individuo y la sociedad; la construcción de valores dentro de un ambiente de aprendizaje basado en la comunicación y el diálogo; el fortalecimiento de una cultura de la prevención, y la transformación del aula y la escuela como espacios de aprendizaje de la democracia. Finalmente, se distinguen cuatro ámbitos de trabajo (el aula, la transversalidad curricular, el ambiente escolar y la vida cotidiana del alumnado), tres ejes de formación (persona, ética y ciudadanía) y los siguientes procedimientos formativos fundamentales: el diálogo, la empatía, la toma de decisiones, la comprensión y la reflexión crítica, el desarrollo del juicio ético, los proyectos de trabajo y la participación. Los temas que pueden trabajarse transversalmente son: educación ambiental para la sustentabilidad, educación para la paz y los derechos humanos, educación intercultural; perspectiva de género; educación para la salud, educación sexual, consumo ético, educación económica y financiera, educación vial, transparencia y rendición de cuentas, cultura de la prevención y uso racional y ético de la tecnología.

Como bien advierte Yurén (2013), si se consideran los cuatro objetivos, las ocho competencias, los procedimientos formativos, los temas transversales, las estrategias derivadas del enfoque y los ejes de formación, se obtiene un catálogo muy amplio de temas y problemas. En 2015 egresaron los(as) primeros(as) alumnos(as) que se formaron en el marco de la RIEB. Por ello, resulta pertinente ver cuáles son los resultados, al menos en algunos aspectos.

Como bien señalamos con anterioridad, uno de los elementos que estructuran el PIFCyÉ son las ocho competencias cívicas y éticas: 1) Conocimiento y *cuidado de sí mismo*, sin embargo no es la única, a ésta suceden siete más: 2) autorregulación y ejercicio responsable de la libertad, 3) respeto y aprecio de la diversidad, 4) sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad, 5) manejo y resolución de conflictos, 6) participación social y política, 7) apego a la legalidad y sentido de justicia y 8) comprensión y aprecio por la democracia (SEP, 2008a).

En esta investigación nos centramos en la competencia número uno por la importancia que se le da en el propio PIFCyÉ a la misma.

## **1.2 Las investigaciones sobre la temática.**

Una vez contextualizado nuestro objeto de estudio damos paso a la revisión de la literatura en torno a la temática de nuestro interés.

Considerada como competencia clave de la Formación Cívica y Ética, el *conocimiento y cuidado de sí mismo* adquiere relevancia tanto desde el punto de vista pedagógico, como desde una perspectiva analítica. Esto no ha significado, sin embargo, que se desarrollen estrategias formativas para que los docentes faciliten la adquisición y el desarrollo de esta competencia. Esta competencia tampoco ha sido el foco de atención de los investigadores que se ocupan de la formación ciudadana en México, como se puede concluir después de hacer una revisión, de las investigaciones sobre este tema en los últimos años. En los apartados que siguen presentamos los resultados de una revisión, ciertamente no exhaustiva, de las investigaciones que tocan de manera sustancial o tangencial la temática y la relacionan con la Formación Cívica y Ética. Revisamos centralmente, pero no exclusivamente, investigaciones realizadas en México. Salvo alguna excepción, nos centramos en los trabajos de la primera década del siglo XXI y en algunos más de los que van de la segunda.

### **1.2.1 El *cuidado de sí* y el *cuidado del otro*: una temática en construcción.**

Si bien hay una buena cantidad de investigaciones que abordan el tema de la FCyÉ en México,<sup>11</sup> son muy pocas las que tocan específicamente el tema del cuidado de sí. Entre ellas, destaca la investigación realizada en el nivel de secundaria por un grupo de investigadores(as) encabezado por Teresa Yurén, cuyo informe se publicó en 2004. En el informe correspondiente se indica que el discurso de los(as) actores(as) permitió dilucidar tres *ámbitos de sentido*: la convivencia, la ciudadanía y el cuidado de sí.

---

<sup>11</sup> Según Yurén, Hirsch y Barba (2013), los estados del conocimiento publicados por el COMIE en 1993, 2003 y 2013 revelan que el interés en el campo aumentó paulatina pero constantemente. Mientras que en el primero se registraron 90 trabajos desarrollados entre 1982 y 1991, en el segundo, que abarcó la década 1992-2001, los trabajos registrados fueron 292 y en el tercero, que corresponde a la década 2002-2011, se reportan 892 trabajos.

Aunque al momento de realizar la investigación, el término *cuidado de sí* no aparecía en el programa oficial, la investigadora lo empleó para referirse a un conjunto de cuestiones que eran de gran interés de los(as) alumnos(as): a) el cuidado de su cuerpo -sobre todo a lo relacionado con la sexualidad y las adicciones; b) sus sentimientos; c) su autopercepción y d) su proyecto de vida. El ámbito del *cuidado de sí*, en el discurso de los(as) alumnos(as), encontraba como límite la normativa social (las normas de convivencia), las regulaciones jurídicas, las instituciones y los derechos que son exteriores al sujeto y cuyo conjunto se reunió en el ámbito de la eticidad. Si bien el *cuidado de sí* apareció como lo opuesto a la eticidad, en cambio, se reveló como un factor que contribuía a dinamizar la moralidad. Por esta razón, el análisis del discurso de los(as) alumnos(as) mostró que el ámbito del *cuidado de sí* operaba como centro de gravedad con respecto a la convivencia y la ciudadanía. Con base en estos hallazgos, la investigadora sostiene que, tanto para el ejercicio de una ciudadanía comprometida y responsable, como para el *cuidado de sí* se requiere trabajar en la construcción de la personalidad *sociomoral*.

Como resultado del análisis, Yurén (2004, pág. 53) distinguió varias formas de operar del sistema disposicional con respecto a cada uno de los ámbitos. Una de ellas consiste justamente en lo que ella llama "sentido existencial o *epiméleia* (del griego *epiméleia* que en latín se tradujo como *cura sui* o "*cuidado de sí*")", que consiste en ocuparse de uno mismo, del propio ser en el mundo con otros, de la propia historia, del propio devenir y proyecto. Concluye que, aun cuando con el programa de 1999 (que fue el programa analizado) no parecía estarse trabajando adecuadamente en la formación de un *ethos* ciudadano moralizado, se lograban, en cambio competencias y motivaciones para el *cuidado de sí* que probablemente estaban impactando de manera favorable en la moralidad del estudiante y en su convivencia cotidiana.

Con todo, consideró que las situaciones formativas no eran suficientes ni totalmente pertinentes. Señalaba como ejemplo que, no obstante, la relevancia que tenía el ámbito del *cuidado de sí* para los(as) alumnos(as), se realizaban escasamente actividades narrativas o autobiográficas que contribuían a favorecer el autoconocimiento y la comprensión crítica del sí mismo. A su juicio, tampoco se

realizaban suficientemente actividades que implicaran la inscripción del proyecto personal en un proyecto social, ni las que favorecían la autocrítica y la autorregulación.

Otro trabajo de investigación que aborda el *cuidado de sí* es el que en 2013 realizaron Garcés, L., y Giraldo, C. Ellos trabajaron el tema de *El cuidado de sí y el cuidado de los otros en Foucault, principio orientador para la construcción de una bioética del cuidado*, bajo el objetivo de “construir con el pensamiento foucaultiano unos principios orientadores de una bioética del cuidado” (Garcés y Giraldo, 2013, pág. 1). Según los autores, y teniendo como base el pensamiento de Michel Foucault, el *cuidado de sí*, implica relaciones con los otros; y a pesar de que Foucault no trata sobre bioética, las reflexiones que hace en torno a biopolítica convergen en el área de la bioética.

Garcés y Giraldo (2013) señalan que su trabajo de investigación está dividido en cuatro apartados, en el primero se exponen algunos de los planteamientos foucaultianos en torno al cuidado de sí; en el segundo se realiza un análisis de la relación o no, del cuidado de sí y el cuidado de los otros; en el tercer apartado se muestra la relación entre la bioética y la biopolítica vista desde Foucault; finalmente se abordan la construcción “de algunos principios que dan cuenta de que, a partir del pensamiento foucaultiano, se puede pensar en una bioética del cuidado donde se incluye el cuidado de sí y de los otros” (pág. 187).

Para abordar el cuidado de sí, los autores retoman a Chirilla quien señala que éste lo entiende como un conjunto de prácticas a través de las cuales el individuo establece cierta relación consigo mismo, y es en esta relación consigo mismo que el individuo se constituye en el sujeto de su propio actuar (Garcés y Giraldo (2013). El cuidado de sí es una actitud consigo mismo y con los otros, es visto como forma de vigilancia sobre el pensamiento, mismo que determina un modo de actuar, en este ejercicio el sujeto se transforma en hacerse cargo del otro, “comprende tanto pensamiento como acción de sí, conocimiento y cuidado de sí, pero al mismo tiempo cuidado del otro” (Lanz, retomado en Garcés y Giraldo, 2013, págs. 190 y 191).

Los autores llegan a la conclusión de que en el cuidado de sí y de los otros debe estar incluida la bioética. Ésta última vista “como el estudio sistemático de las dimensiones

morales” (pág.199), el estudio sistemático al que hacen alusión los autores incluye: decisiones, conducta y políticas públicas; y en conjunto influyen en “las ciencias de la vida y del cuidado de la salud” (pág. 199). La bioética “debe propender por una ética del cuidado de sí, del entorno natural y de las relaciones con los otros y con la naturaleza” (pág. 199), en este marco, la solidaridad se entiende como el cuidado de los otros y se encamina hacia conductas bioéticas que ayuden al ejercicio político.

Como se puede observar, no es raro encontrar que en el campo de la educación se plantee más que el cuidado de sí, el tema del cuidado del otro. En esta perspectiva, encontramos los trabajos de Ortega (2004) que se apoya en la ética de la acogida u hospitalidad -entendida a la manera de Lévinas- y que desarrolla un conjunto de prescripciones pedagógicas. Otros autores, como Vázquez y Escámez (2010) se basan en la ética del cuidado –retomada de Nel Noddings-,<sup>12</sup> para brindar pautas de juicio del ejercicio docente. De esta manera, estos autores ven la profesión docente como un servicio público y un escenario privilegiado de la ética aplicada. Señalan que el cuidado por los otros –llámense estos ciudadanos, hombres, mujeres- funge como una clave de la ética y una exigencia que aún no ha sido satisfecha. Para trabajar el cuidado por los otros -dicen- es necesario abrir un espacio de discusión pública que hace indispensable que, tanto los(as) estudiantes como el profesorado, adquieran competencias de escucha y atiendan los intereses y las necesidades de los sujetos que hacen uso de sus servicios. De acuerdo con estos autores, al formarse en el cuidado por los otros, el profesional de la docencia se va formando como ciudadano y como una persona moral; esto es indispensable en momentos en los que nos vemos en la necesidad de "sobrevivir juntos, de mantener y mejorar las condiciones de vida en el pequeño y castigado planeta que compartimos; de dignificar la vida en todas sus formas, especialmente la humana” (pág.3). Se trata, pues, de una ética de la

---

<sup>12</sup> La aplicación de la ética del cuidado al campo de la educación es ampliamente trabajada en Vázquez (2009) quien afirma que "la ética del cuidado, defendida por Noddings, implica el reconocimiento de la interdependencia y vulnerabilidad humanas como parte constituyente de la ciudadanía. El cuidado es la respuesta responsable que brota cuando aceptamos que el ser humano no es autosuficiente" (pág. 21).

solidaridad y de la confianza que se basa en el principio de que las acciones humanas involucran a otros, en la medida en que aumentan o limitan sus posibilidades de acción.

No obstante, el cuidado por los otros no está desvinculado del *cuidado de sí*, pues según estos autores, el profesor debe preguntarse:

¿Cómo mi asignatura puede servir a las necesidades de cada uno de mis estudiantes?, ¿cómo puedo ayudarles en la promoción de su inteligencia y sus afectos?, ¿cómo puedo lograr contacto con la mayor parte del alumnado?, ¿cómo puedo ayudar a que cuiden de sí mismos, de otros seres humanos, de los animales, del entorno natural, del entorno hecho por el ser humano y del maravilloso mundo de las ideas? (Noddings en Vázquez y Escámez, 2010, pág. 4).

Desde esta perspectiva, se plantea la construcción de una ética de la docencia que nace de la reflexión pública y tiene como fin dar solución a cuestiones públicas, mediante la estrategia de contribuir a generar disposiciones para el cuidado de los otros y la participación en los asuntos públicos.

Otra investigación que centra su interés en la ética del cuidado es la de Bernal, M., (2016), ella realizó un trabajo de corte etnográfico que nombró *Prácticas de paz desde la ética el cuidado* con la intención de mostrar un panorama general del(a) docente en relación con la realización de prácticas de paz mismas que parten desde la ética del cuidado con miras a transformar conflictos, fomentar la convivencia pacífica. La autora señala que el fomento de una educación para la paz debe incluir el cuidado de sí mismo, el cuidado de las demás personas, el cuidado del ambiente y del resto de los seres vivos, en este marco, se habla de una educación holística.

En las conclusiones de Bernal (2016), se da cuenta que la educación para la paz parte de una transformación del docente, puesto que no se pueden desarrollar prácticas de paz -auténticas, reales, verdaderas- si el docente no cambia desde su interior; aunque la investigadora no muestra cómo debe ser ese cambio o cuáles son las estrategias de las que el docente puede echar mano, sin embargo sí deja ver que los docentes deben realizar prácticas de paz a través de acciones positivas desde el aula, por ejemplo con el cuidado de una planta o con el fomento de lazos de amistad.

Parece entonces que, si bien el *cuidado de sí* y el cuidado por los otros son asuntos distintos, éstos confluyen necesariamente cuando se trata de la convivencia y la ciudadanía.

### **1.2.2 La Formación Cívica y Ética como objeto de estudio.**

Además del trabajo de Yurén (2004) que mencionamos con anterioridad, otros autores se ocuparon del tema la Formación Cívica y Ética, en el nivel de educación primaria, sin embargo, no tratan directamente al *cuidado de sí*.

En 1999, cuando apenas se ponía en marcha el programa de FCyÉ en la secundaria, Meza (1999) cuestiona los motivos explícitos y ocultos del *currículum* y examina si verdaderamente existe algo novedoso en los contenidos y en la metodología de la asignatura de FCyÉ. Supone que la introducción de la asignatura de FCyÉ obedece a la percepción generalizada de la pérdida de los valores tradicionales y la ausencia de valores morales positivos en el quehacer político y argumenta que la Formación Cívico-Ética no es una tarea que atañe sólo a la escuela. Critica que la indebida identificación entre moral y religión haya conducido a evitar el tratamiento de lo moral en la asignatura y alude a la difícil tarea de formar a los(as) docentes en los contenidos del programa.

Las reflexiones de Meza aluden a la responsabilidad, la conciencia y los procedimientos de corte moral que requieren de la relación del sujeto consigo mismo. Por ello, no obstante que su trabajo no pone en el centro de la atención al *cuidado de sí*, puede considerarse que vislumbra la relación de este ámbito con el de la moral.

No ocurre lo mismo con otros trabajos sobre FCyÉ en los primeros años del siglo. En este caso, encontramos el trabajo de Poveda (2003) quien buscó revelar cómo estaba funcionando la asignatura de FCyÉ. Esta investigación relacionó tres campos: el legal-institucional, el cognitivo-racional y el ético-moral. En el caso de este último, se centró en el tema de los valores, más que en la construcción del sujeto moral. Posiblemente por ello sus hallazgos distan mucho del tema que nos ocupa.

Poveda (2003) señala que en el tratamiento de los valores al interior del aula está presente la presión del adulto (padres, abuelos, autoridades externas) y la moral que se desarrolla es la del *deber ser* externo. Se trata, entonces de una moral heterónoma que -podemos suponer- no requiere de la relación del sujeto consigo mismo. En congruencia con esta forma de moral, los valores se plantean como algo que debe ser reproducido y que se adquiere de las personas mayores. En estas condiciones, no hay lugar para "la construcción de acuerdos por la vía de la deliberación entre sujetos autónomos" (Poveda, 2003, pág. 148). En estas condiciones, pareciera ser que la asignatura se orienta hacia la formación de sujetos que perpetúen acríticamente los valores y, por ende, no requieren del ejercicio de construcción de la personalidad moral que hace necesario el *conocimiento y cuidado de sí*.

Hasta aquí, las investigaciones sobre FCyÉ se referían a un programa donde el término "moral" no aparecía ni se mencionaba al *cuidado de sí mismo* como una competencia. En la reforma curricular que se hizo en el marco de la RIEB (SEP, 2011) se habla abiertamente del desarrollo moral<sup>13</sup> y se considera al *conocimiento y cuidado de sí mismo* como una competencia clave en el proceso de construcción de la personalidad moral. Pese a ello, tampoco las investigaciones que se hicieron en el marco de la RIEB se ocupan centralmente de este tema.

Existen otros trabajos que sí bien versan sobre FCyÉ, solo se centran en algunos aspectos, como lo es la ciudadanía.

En 2015 Escudero, A., y Farías, D., realizaron un trabajo de investigación denominado "La noción de ciudadanía en los libros de texto de educación básica". A lo largo del trabajo se presentan los resultados preliminares producto de un análisis de corte sociológico realizado al libro de texto de FCyÉ de sexto año de primaria<sup>14</sup>. El objetivo

---

<sup>13</sup> En la guía para el maestro que forma parte del PIFCyÉ se indica: "La formación de la personalidad moral como un proceso dinámico de interrelación entre el individuo y la sociedad. Desde la Educación Básica se pretende contribuir al proceso de desarrollo moral de los(as) alumnos(as) estimulando el examen crítico de los principios y valores en la organización social y la manera en que se asumen en la actuación cotidiana" (SEP, 2011, pág.16).

<sup>14</sup> Los(as) investigadores centraron su interés a partir de la lección número 6 del libro de texto de FCyÉ y hasta la lección número 20; esto se debe a que en las lecciones anteriores al



que guió la investigación fue “identificar cuáles elementos son priorizados en el relato de la formación de la ciudadanía” (pág. 3).

Escudero y Farías (2015) afirman que las instituciones educativas han tenido que demostrar que realizan acciones para institucionalizar la enseñanza de contenidos nuevos en torno a la formación ciudadana. Los nuevos contenidos han sido fomentados por instituciones políticas, académicas y señalan la “necesidad de considerar que la formación de ciudadanías es un campo en disputa donde se encuentran diversos intereses, conflictos, visiones de mundo, estilos de vida, y novedosas prácticas de grupo” (pág. 2). Los(as) autores(as) mencionan a pesar de que la definición de *ciudadanía activa* es aceptada en la comunidad académica por ser el punto de referencia deseable en la sociedad civil, la comunidad, la vida política y la democracia participativa; su transposición en los libros de texto, vistos como una herramienta de instrucción dominante, no ha sido suficientemente abordada.

Los(as) investigadores(as) echaron mano de la teoría de actor-red,<sup>15</sup> y señalan que el análisis de los libros de texto es una puntualización, puesto que se realiza “un estudio de los sedimentos que cierto discurso oficial expone como relevante para la formación de ciudadanías” (Escudero y Farías, 2015, pág.7). La FCyÉ, en el ámbito formal, puede ser concebida como un proceso educativo puesto en práctica, desde las instituciones del estado, con la intención de acortar distancias entre la participación ciudadana actual y la participación ciudadana a la que se aspira; en nuestro país -México-, la asignatura de FCyÉ formalmente tienen el objetivo de la formación de ciudadanías, su inclusión en el currículo formal, fue considerado un acierto, pues parece abonar al papel formativo de la escuela dejando atrás el civismo tradicional.

---

número 6 “no se abordan temas directamente relacionados con la formación ciudadana” (Escudero y Farías, 2015, pág.8)

<sup>15</sup> Esta teoría “es la cristalización de una corriente de estudios sociales que recupera la tradición de la sociología simétrica que inició David Bloor, que luego tuvo eco en la obra de Michel Foucault, y que desde la década de los ochenta del siglo XX está siendo refuncionalizada por John Law, Michel Callon y Bruno Latour (Domènech & Tirado, 1998 en Escudero y Farías, 2015).

Al dejar el civismo tradicional atrás, el PIFCyÉ se planteó el objetivo de promover el desarrollo gradual y sistemático de las ocho competencias cívicas y éticas<sup>16</sup>, a lo largo de los seis grados escolares que conforman la educación primaria en México. Según los(as) autores(as) plantear un currículo desde las competencias facilita la generación de situaciones didácticas concretas y accesibles para los alumnos.

Escudero y Farías (2015) afirman que la presencia de los libros de texto -de FCyÉ- en las aulas está centrada en “determinar un discurso oficial sobre la ciudadanía, definir ciertos contenidos de aprendizaje e incluso promover ciertos procedimientos de enseñanza al respecto” (pág. 2), además de que pueden ser considerados actores centrales de la formación de ciudadanía. Los libros de texto, vistos como objetos de estudios, pueden ayudar a entender “qué tipo de relatos sobre la ciudadanía se promueven en la escuela y qué nivel de coherencia tienen frente a los discursos académicos y políticos sobre ciudadanía activa” (pág.2). Las páginas de los libros de texto, son un campo en disputa, pues ahí se puede observar el papel protagónico de diversos sectores sociales e instituciones de la administración pública, que tienen el interés de definir una perspectiva sobre cómo debería ser la ciudadanía en el Estado mexicano.

Escudero y Farías (2015) se dieron a la tarea de analizar los apartados del libro de texto: “Para aprender” y “Palabras claras”, identificaron cuatro actores principales: “discriminación, derechos, igualdad y dignidad humana” (pág. 9) y mostraron las relaciones que se establecen entre ellos, posteriormente se localizaron los nodos de expansión para dar cuenta cuál de los actores produce una agencia notable y cuáles reciben tal agencia.

A manera de conclusiones los(as) autores(as) señalan que el término moderno de ciudadanía ha sido objeto de reformulación desde instituciones político-académicas “porque presenta varias incongruencias ante los desafíos de la democracia” (pág. 16),

---

<sup>16</sup> 1) Conocimiento y cuidado de sí mismo; 2) autorregulación y ejercicio responsable de la libertad; 3) respeto y aprecio a la diversidad; 4) sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad; 5) manejo y resolución de conflictos; 6) participación social y política; 7) apego a la legalidad y el sentido de justicia; y 8) comprensión y aprecio por la democracia (Escudero y Farías, 2015, pág. 8).

por ejemplo, la *discriminación*. Dentro del ámbito político-académico se encontró la coincidencia de que se requieren conceptualizaciones, en torno a ciudadanía, que consideren la pluralidad y la diversidad de estilos de vida; siendo las instituciones educativas las responsables de dar atención a las reformulaciones.

En el libro de texto, la noción de ciudadanía sobresalta “el papel de las leyes, la normativa internacional y las instituciones gubernamentales” (Escudero y Farías, 2015, pág. 17), esto muy por encima de los valores morales que, de acuerdo con los(as) investigadores(as), permitirían dar cumplimiento con las leyes en mención.

El análisis muestra que existe una contradicción entre la literatura especializada, que señala que las nuevas ciudadanía se construyen con la participación de instituciones oficiales, ámbitos como la familia, el barrio o asociaciones no lucrativas, y el discurso oficial, en el que se privilegian los libros de texto en la formación de ciudadanía.

A propia voz de los(as) investigadores(as) se afirma que la ciudadanía, en el libro de texto, se ve como el efecto deseable de la puesta en práctica de la normativa nacional e internacional y que tiene por objetivo subsanar la discriminación; la ciudadanía continúa siendo representada como heredera del Estado-nación y de sus instituciones reguladoras” (Escudero y Farías, 2015, pág. 17).

La investigación cierra haciendo una invitación a continuar con los estudios empíricos para hacer el contraste si la noción de ciudadanía cambia según el grado escolar; así mismo se expone la necesidad de investigar los relatos de los(as) profesores(as), alumnos(as), padres-madres en torno a la ciudadanía.

La investigación de Escudero y Farías (2018) nos muestra que planteamiento oficial en torno a la noción de *Ciudadanía* sigue abonando a la formación de ciudadanos que se caracterizan por dar cumplimiento a la normativa establecida sin ponerla en cuestión o tela de juicio.

Otra investigación que retoma la formación ciudadana en la escuela primaria, es la de Ochoa, quien en 2017 realizó un trabajo que lleva por nombre *Análisis del concepto de participación en los libros de Formación Cívica y Ética de 4°, 5° y 6° grado* con el

objetivo de “analizar el concepto de participación en los libros de texto de Formación cívica y ética de educación primaria, e identificar la presencia de ciertos componentes acordes con el concepto de participación, considerada como un proceso educativo.” (pág. 9); su trabajo tiene el supuesto de que la participación posiciona a los(as) alumnos(as) como sujetos sociales.

La investigación de Ochoa (2017) es descriptiva, en ella se realizó análisis de contenido abarcando una muestra de tres unidades de análisis de los textos, de la asignatura de FCyÉ, productos de la reforma educativa de 2011. La autora señala que en México los libros de texto, particularmente los que corresponden a las asignaturas de historia y civismo, han sido objeto de investigación; específicamente de civismo se mencionan aquellos trabajos que se han enfocado en aspectos relacionados con lo identitario, en la formación de nación, la cultura de paz y la ciudadanía. Los aspectos abordados, afirma Ochoa (2017), permiten inferir cómo se construye un concepto a través del discurso oficial -libros de texto-.

Ochoa (2017) citando a Chaux, Lleras y Velásquez, en un trabajo de 2004, señala que todas las escuelas forman ciudadanos; en la mayoría de los casos “la formación para la ciudadanía ocurre de manera implícita a través del currículo oculto, reflejado en las prácticas escolares y en la cultura del centro escolar; en otras ocasiones, se plasma en una materia obligatoria, como un enfoque transversal” (pág. 3). Desde la perspectiva de Latapí (retomado en Ochoa, 2017) la formación ciudadana debe ser un acto planificado e intencionado que se interese en el desarrollo de la conciencia ciudadana, en el sentido de responsabilidad y en dotar a los(as) individuos de capacidades de participación y vida democrática.

Internacionalmente los abordajes en torno a la educación ciudadana se han dado desde cuatro modelos: 1) La formación para la ciudadanía política, 2) La formación para una ciudadanía social, 3) La formación para una ciudadanía activa y 4) La formación de la ciudadanía desde una postura crítica (Ochoa, 2017); respecto a los enfoques formativos, desde la perspectiva de Schmelkes (retomada en Ochoa, 2017), se identifican cinco: 1) Prescriptivo, 2) Clarificativo, 3) Reflexivo-dialógico, 4) Vivencial y 5) Construcción de la ética a través del servicio al otro. Estos enfoques han permitido

identificar la evolución de la formación ciudadana en México hasta llegar el momento en que la FCyÉ es la asignatura en la cual se aborda obligatoriamente la formación ciudadana.

A partir de 2006 y producto de la RIEB se incorpora, a la asignatura de FCyÉ, la dimensión ética y el desarrollo de ocho competencias cívicas y éticas. La intención de incorporar esta dimensión fue dejar de lado la noción del civismo tradicional y “fundamentar su aplicación en la ciudadanía activa” (pág. 5), prescindir de este paradigma pedagógico tradicional y pasar al enfoque por competencias exige que los(as) alumnos(as) integren y articulen “conocimientos, actitudes y habilidades en dispositivos que puedan movilizar y activar para resolver los distintos desafíos y problemas que se les presentan en su vida cotidiana” (pág. 5).

A modo de resultados se afirma que información emanada del libro de texto de 4° grado da cuenta que la participación es parcial puesto que “no se alcanza a visualizar como un derecho [...] ni como un proceso educativo que permite la autonomía y responsabilidad de los individuos, tanto de manera individual como colectiva” (pág. 13). En lo que respecta al libro de texto de 5° grado éste “presenta información mayormente relacionada con los derechos económicos [...] se destaca la importancia de la participación infantil en asuntos colectivos [...] sin embargo sería deseable que este derecho se hiciera presente como un proceso educativo a lo largo del libro” (pág.15). Finalmente, en el libro de texto de 6° grado sí aparecen bloques que explicitan el concepto de participación, sin embargo, implícitamente no se considera el ejercicio de la participación (Ochoa, 2017).

En las conclusiones Ochoa (2017) afirma que la participación sólo es válida en la medida que ésta se dé en relación con los mecanismos propios que la democracia establece, sin embargo, no está claro cuál es el sentido de democracia como un modo de vida en los que los(as) alumnos(as) puedan participar.

Si bien es cierto que los libros de texto se hablan de que los(as) alumnos(as) pueden y deben participar, en la mayor parte de los libros parece no estar reconocido este derecho; la noción de participación, en la mayoría de los casos, se ubica como simple

o consultiva, donde los(as) alumnos(as) sólo ejecutan indicaciones o son consultados pero su opinión no se considera.

Ochoa (2017), afirma que la participación es un derecho, a través del cual, se pueden fomentar conocimientos, habilidades y actitudes que sirven para el desarrollo personal y social; esto sólo es posible cuando la institución tiene condiciones que favorecen los procesos de participación y al ser el libro de texto un elemento central de la institución educativa éste debe coadyuvar a que las condiciones seas posibles.

El trabajo de investigación cierra señalando que el libro de texto es la guía de las prácticas pedagógicas y si los(as) docentes no cuentan con una mirada de participación -como proceso educativo- la información y las actividades contenidas en él son poco significativas y se quedan en el nivel prescriptivo. Es por ello que el paso siguiente radicaría en investigar las prácticas docentes con base en los libros de FCyÉ.

En esta investigación la competencia conocimiento y cuidado de sí mismo solo aparece en el momento en que se alude al cambio del paradigma pedagógico tradicional hacia el paradigma pedagógico basado en competencias, sin embargo, no se abunda más sobre este.

Si se considera que el *cuidado de sí* se traduce en un conjunto de actitudes, entonces resulta pertinente tomar nota de la investigación que hicieron Caso, González y Rodríguez (2009) sobre las actitudes cívicas de los(as) alumnos(as) de secundaria en Baja California. Estos investigadores aplicaron un instrumento ampliamente probado (el *Civic Education Study* [CIVED]) en evaluaciones internacionales a gran escala en 28 países. Respecto a los jóvenes, los investigadores, parten del siguiente supuesto:

Se mueven de las periferias de la sociedad hacia el centro (que es donde ellos se encuentran) y realizan este movimiento a través de una variedad de comunidades superpuestas, donde la participación ciudadana y sus procesos no se ven limitados a las enseñanzas cívicas que tienen lugar en las aulas (Purta y Barber en Caso, González y Rodríguez, 2009, pág. 391).

Como resultado del análisis, se encontró que los(as) estudiantes de tercero de secundaria logran hacer la distinción entre las prácticas democráticas y no

democráticas; consideran que obedecer la ley y acudir a votar son las principales características de un buen ciudadano y que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar la educación gratuita y de brindar los servicios de salud, orden y paz social; confían en la escuela y valoran el trabajo que ésta realiza para su formación ciudadana, sin embargo muestran desinterés por la política. En suma, aunque esta investigación revela lo que los jóvenes consideran como buenas prácticas ciudadanas, no indican cómo se forjaron las actitudes cívicas que se adquirieron, ni su relación con la manera en la que se perciben a sí mismos.

También se han realizado investigaciones, que no se centran en la FCyÉ, pero si colocan su foco de atención en el desarrollo moral fuera de un contexto educativo formal. Tal es el caso del trabajo que realizaron Castro, A., Martínez, K., y Heredia, Y., en el año 2015, su trabajo determinó el nivel de desarrollo moral de un grupo de jóvenes del Centro de Internamiento y Adaptación de Adolescentes Infractores de Monterrey, Nuevo León, México. Las investigadoras se valieron de la discusión de dilemas morales, vistos como herramienta didáctica en un curso denominado: “Cultura de la legalidad en mi escuela”. En el curso participaron 63 jóvenes infractores, su edad osciló entre los 15 y 21 años. El estudio fue de corte fenomenológico y se utilizó el análisis de contenido. Los medios a través de los cuáles se recabó información fueron la ficha del adolescente (diseñada y utilizada para conocer y describir las características socioculturales y escolares) y los dilemas morales (utilizados como una herramienta didáctica permitieron la medición del desarrollo moral). El curso donde se trabajaron los dilemas morales estaba estructurado por 8 lecciones. Para la construcción del corpus de datos teóricos Castro y colaboradoras (2015) se valieron de la teoría cognitivo-evolutiva de Kohlberg en la que se plantea que la moral evoluciona a través de tres niveles -preconvencional, convencional y postconvencional, mismos que se dividen en estadios.

Los resultados de la investigación dejaron ver que el 49% de los participantes tienen un nivel de desarrollo moral de tipo preconvencional, éste se caracteriza por tener un razonamiento egocéntrico, centrado en satisfacer las propias necesidades y las acciones morales son heterónomas. El 39% de los participantes mostró un nivel de

desarrollo moral de tipo convencional, éste se caracteriza por el cumplimiento de la normativa vigente. El resto de los participantes (12%) mostraron tener un nivel de desarrollo moral de tipo postconvencional en el que las decisiones y actuaciones morales se basan en principios universales de justicia (Casto y colaboradoras, 2015).

Los resultados muestran que los participantes tienen un pobre crecimiento moral mismo que no corresponde a su edad y desarrollo cognitivo.

En el estado del conocimiento de la década 2002 – 2011, Molina y Heredia (2013) identificaron 28 trabajos que se ocupan de la FCyÉ en educación básica (la mayoría se refieren al nivel de educación secundaria). Advierten que entre los(as) maestros(as) -especialmente de primaria- prevalece la tendencia a favorecer la educación cívica por encima de la educación para la convivencia y que los trabajos que se ocupan del nivel antes referido hacen alusión a los procesos formativos, a las percepciones de los(as) alumnos(as) sobre su propio proceso de aprendizaje y a los valores del respeto y la tolerancia, sin embargo, parece no haber investigaciones sobre el tema del cuidado de sí.<sup>17</sup>

Esta ausencia de tratamiento del tema -cuidado de sí- hace pertinente la investigación que realizamos y cuyos resultados se presentan en este documento.

### **1.2.3 Formación docente e interacciones de los actores educativos.**

Llama la atención que el tema del *cuidado de sí* no se trabaje en relación con los(as) estudiantes. En contraparte, encontramos investigaciones que retoman el tema refiriéndolo a los(as) docentes, a los(as) que nos referimos en este apartado.

En una investigación en la que se relaciona la formación docente con el trabajo de los(as) profesores(as) de educación básica en el campo de lo cívico y lo ético, Elizondo y Rodríguez (2009) afirman que para que los propósitos del PIFCyÉ sean alcanzados,

---

<sup>17</sup> En el estado del conocimiento que se refiere a los ámbitos de la moralidad, la eticidad y la esteticidad, Yurén y Andrade (2013) señalan que sólo se alude al tema del *cuidado de sí*, a nivel de recomendación: "es menester fomentar el *cuidado de sí* mismo que conlleva el auto-reconocimiento como sujeto de derechos y sujeto histórico, y que resulta indispensable en la construcción del sentido del *nosotros*" (pág. 179).



es necesario que los(as) formadores(as) procuren la adquisición de las ocho competencias básicas, la primera es el *conocimiento y cuidado de sí mismo*. Sostienen, también, que en el discurso oficial se ha idealizado al espacio escolar como el lugar dónde se puede construir el sujeto ciudadano con esas competencias. Los insuficientes recursos de la escuela, la insuficiente preparación de los(as) profesores(as) y el "escaso interés de los(as) alumnos(as) en temas propiamente de orden cívico, mientras que están más preocupados por su ser y el *cuidado de sí*" (Elizondo y Rodríguez, 2009, pág. 153) se combinan para hacer que la asignatura constituya todo un reto para los(as) docentes. Desde la perspectiva de las autoras, la vía curricular es insuficiente para transformar las prácticas, sobre todo cuando permanecen "ciertos modos y lógicas de razonamiento" (pág. 152) que obstaculizan la formación ciudadana.

El trabajo de estas investigadoras buscó recuperar las voces de maestros(as) y estudiantes (mediante grupos focales y entrevistas) teniendo como eje de análisis el tema del respeto en el aula. Encontraron que los(as) docentes "se viven enfrentados a una tarea imposible [...] y viven cambios en el orden curricular para los que no están preparados" (pág. 154). Agregan que los(as) alumnos(as) no se sienten comprendidos por los(as) maestros(as) y que existe una aplicación discrecional de las reglas: "los criterios cambian según la percepción sobre aquel que las infringe" (Rodríguez y Elizondo, 2009, pág. 157). En este marco, "la ley deja de ser la condición que asegura la convivencia social con criterios de justicia y equidad para convertirse en herramienta de sanción" (pág. 157). En sus reflexiones finales, se refieren a que tanto los(as) jóvenes como los(as) maestros(as) muestran un deseo de existir con conciencia de sus actos y con libertad, pero encuentran necesario preguntarse ¿cómo es que entra esa otra libertad, la del otro, frente a la mía? En este punto, las autoras retoman las ideas de Paul Ricoeur en torno a la justicia (que abarca lo bueno, lo legal, lo moral y lo equitativo) y afirman que el vínculo maestro(a)-alumno(a) requiere la mediación de la justicia. Ésta -dicen- puede definirse como un equilibrio frágil establecido entre un exceso y un defecto; puede considerarse como una "*medianidad*, un término medio entre dos extremos, una igualdad deseada y que supone la noción de equidad, que reina a medio camino" (pág. 161). Aún cuando no lo hacen explícito, la propuesta de

estas autoras remite necesariamente al tema de la hermenéutica del sujeto, pues el teorema de lo justo en la perspectiva de Ricoeur, sólo puede entenderse en el marco de su *pequeña ética* que tiene como eje *el sí mismo como otro* (Ricoeur, 1996). Se trata, pues, de un trabajo que remite al *conocimiento y cuidado de sí* de manera tangencial.

Algo análogo se da en un trabajo posterior de estas autoras. Rodríguez McKeon y Elizondo Huerta (2010) analizaron los procesos de significación que realizan los(as) docentes de educación primaria con respecto a la propuesta de Formación Cívica y Ética a partir del estudio de un caso. Centaron su interés en detectar cuáles eran los efectos que producía la propuesta –FCyÉ– en términos de su significatividad y transferencia en la práctica educativa. Las autoras señalan que la puesta en marcha de la asignatura de FCyÉ “pretende superar el paradigma enciclopédico de la educación [...] presupone cambios en el quehacer docente, al promover la disposición a experimentar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje” (pág.11) y aparece en esta vía, una posibilidad para abordar temas que han sido excluidos en el espacio escolar. Afirman que, si bien el programa tiene muchos aciertos, no basta con que se reformen los planes y programas en la educación primaria o que se reorganicen los contenidos de aprendizaje para que los(as) docentes, de modo automático, cambien sus formas de enseñanza. Para generar un cambio -dicen- hay que reconocer las “necesidades, creencias, valores, características y condiciones de los maestros involucrados, así como su capacidad para encontrar sentido y utilidad a las reformas en sus propias prácticas” (pág.15). En su opinión, esto sólo es posible si el programa “favorece la problematización de los modos de pensar la formación en el campo que orienta las prácticas” (pág.18); si es significativo y satisface las necesidades de los(as) docentes en su práctica; y si el programa se constituye como una herramienta que pueda ser transferible para enfrentar situaciones cotidianas, que se relacionen con problemáticas de convivencia y resolución de conflictos.

A modo de conclusión las autoras señalan que el proceso de significación que los(as) docentes hacen de la propuesta está mediado por una serie de discursos que expresan un modo de razonar la formación y que a su vez éstos resisten al discurso educativo

prescrito en la nueva propuesta. La práctica docente se configura a través de complejos procesos donde se involucran diversas significaciones sociales, mezcladas con diversas tradiciones, afectos y deseos que emanan de las trayectorias individuales y colectivas construidas en el ámbito de lo institucional. Al ser los(as) docentes los(as) actores(as) principales de las reformas educativas requieren de un proceso de construcción que les permita afrontar críticamente las prácticas institucionalizadas; se hace necesario un nuevo modo de reconocerse, una nueva configuración de los roles profesionales, nuevas formas de comprender la función docente, considerando al sujeto –docente- “un ser en el tiempo, de su tiempo, que lo hace ser de una manera específica, pero que a su vez contiene las líneas de fuga para crearse y recrearse” (Rodríguez y Elizondo, 2010, pág.22).

Las autoras señalan puntualmente la necesidad de generar prácticas de reflexividad a fin de desarrollar en los(as) docentes “procesos hermenéuticos para intensificar su relación consigo mismo, a fin de tener un mayor conocimiento de sí” (pág. 20), esto con miras a favorecer una moral indispensable para la conducción de la vida propia. En suma, aún cuando Rodríguez y Elizondo (2010) no se ocupan directamente del *cuidado de sí* en los programas de FCyÉ, apuntan a procesos que contribuyen a desarrollar esa competencia en los(as) docentes de educación básica.

La investigación de Flores (2006) da cuenta de algunos obstáculos a los que se enfrentaron los(as) actores(as) educativos cuando se puso en marcha la asignatura de FCyÉ; por ejemplo, uno de ellos consiste en que la escuela secundaria cumple dos funciones opuestas: por una parte, formar sujetos éticos y con valores, en un ambiente de diálogo y por otra operar como un dispositivo disciplinario que impone reglas y sanciones. El programa de la asignatura le apuesta a la primera de las funciones, pero no así “los capacitadores, los directivos y los supervisores” (pág. 3) quienes “se guiaron por el sentido institucional, que es el seguimiento administrativo que ve la calidad educativa como producto” (pág. 3).

La investigadora señala que las escuelas como instituciones sociales presentan una resistencia al cambio y se caracterizan por la falta de comunicación a su interior, presentan un claro dominio administrativo y una fehaciente jerarquización de las

personas que laboran en ella. Afirma que para que los(as) actores(as) (educativos) dejen de serlo y se conviertan en agentes (educativos) es necesario que aprendan lo necesario para ejercer adecuadamente su rol. La autora atribuye al aparato administrativo los errores en la designación de los(as) profesores(as) y en la generación de la cultura institucional que se requiere para el desarrollo de esta materia, misma que debiera pasar por un proceso en el que los(as) profesores se preguntan por su *sí mismo* y por lo que tienen que realizar para otros. La autora también se refiere a la gran cantidad de contenidos de la asignatura, el escaso tiempo para trabajarla, el inadecuado perfil de los(as) docentes y la exacerbada exigencia administrativa hacia los(as) docentes que deja en un segundo plano lo académico. El trabajo de Flores (2006) toca apenas por encima el tema del *cuidado de sí* y sólo lo hace refiriéndolo a los(as) profesores(as) y al proceso formativo por el que deben pasar para hacerse cargo de la asignatura.

A modo de síntesis podemos afirmar que la revisión de la literatura de los diez últimos años, muestra que el tema del *cuidado de sí* está escasamente trabajado en la investigación educativa sobre formación ciudadana; en cambio, es retomado en artículos de corte prescriptivo desde el momento mismo en que se anunció la asignatura de Formación Cívica y Ética (FCyÉ) para el nivel de educación secundaria.

Las investigaciones aquí reportadas dejan ver que, en los hechos, la asignatura está contribuyendo a la formación de sujetos heterónomos y que el objetivo de favorecer la autonomía de los(as) estudiantes está muy lejos de lo que pasa en las aulas. Tampoco se busca que los(as) alumnos(as) desarrollen habilidades y actitudes para mirar críticamente lo que sucede en el mundo que les rodea y para reflexionar sobre su manera de reaccionar frente a las normativas que se les imponen.

Dicho de otra manera, en las aulas no parece haber estrategias para favorecer la relación consigo mismo que se requiere para lograr la autonomía, desde nuestra perspectiva ello se debe, en buena medida, a la tendencia puesta de relieve en esas investigaciones, a formar subjetividades disciplinadas y heterónomas, siempre obedientes de las normas.

#### **1.2.4 El *cuidado de sí* como tema transversal.**

El *conocimiento y cuidado de sí mismo* es, como dijimos antes, es una competencia eje en el PIFCyÉ y es, además, el punto de confluencia de la asignatura con las otras del Plan de Estudios. De acuerdo con el planteamiento oficial, a esta competencia podría dársele un tratamiento transversal. Sin embargo, la transversalidad curricular enfrenta obstáculos diversos que han sido puestos de manifiesto en algunas investigaciones.

En este sentido Fernández (1998) analizó las necesidades y demandas de los(as) profesores españoles en torno a los ejes transversales que se planteaban en las reformas curriculares de aquellos años. Alude a experiencias de este corte en otros países para trabajar temas como educación moral, educación para la paz, o educación para la convivencia. Define los contenidos transversales de la siguiente manera:

Son contenidos de enseñanza y de aprendizaje que no hacen referencia, directa o exclusiva, a ningún área curricular concreta, ni a ninguna edad o etapa educativa en particular, sino que son contenidos que afectan todas las áreas y que deben ser desarrollados a lo largo de toda la escolaridad (Fernández, 1998, pág. 208).

Señala que son contenidos que se refieren a problemas de la sociedad y que demandan valores y actitudes específicas. Encuentra que los(as) docentes no cuentan con la formación suficiente para el tratamiento de contenidos transversales, que la administración privilegia algunos contenidos sobre otros en el proceso de formación de docentes y éstos prefieren aprender mediante experiencias concretas y contrastadas, antes que con la teoría. Señala también que no tienen material suficiente para trabajar estos contenidos y que no se cuenta con una metodología específica para abordarlos.

Aun cuando la investigación de Fernández (1998) no alude de manera directa al *conocimiento y cuidado de sí*, sus hallazgos alertan acerca de las dificultades para trabajar de manera transversal la FCyÉ en general, y de manera específica las ocho competencias que estructuran la asignatura. Desde luego, la ausencia de investigaciones en torno a este aspecto curricular referido a la competencia de la cual

nos ocupamos en esta investigación nos permite confirmar la necesidad de la investigación que emprendimos.

### **1.2.5 Resiliencia y cuidado de sí.**

La resiliencia puede considerarse como una manifestación del *cuidado de sí*, ya que la respuesta de una persona frente a una situación adversa le demanda autoestima, autonomía y autorregulación. Un trabajo de Silas (2008) sobre este tema tuvo por objetivo explorar los factores –individuales, familiares, escolares y sociales– que estudiantes provenientes de zonas de alta marginación perciben como intervinientes en su permanencia escolar.

El autor parte de la teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu para señalar la existencia de factores estructurales que influyen en la trayectoria académica de estudiantes que viven condiciones económicas de pobreza. Esta afectación se hace más evidente con los(as) habitantes de zonas que cuentan con un alto índice de marginación, especialmente los(as) indígenas. Los(as) habitantes de estas zonas suelen obtener logros académicos inferiores respecto a los de otras zonas, debido a que las condiciones socioeconómicas afectan negativamente la vida comunitaria y académica. Esto se puede observar -dice Silas (2008)- en los bajos resultados de aprendizaje de los(as) jóvenes y sus escasas posibilidades de continuar estudiando. A pesar de las condiciones adversas en las que habita esta población, existen alumnos(as) que logran continuar sus estudios más allá de la educación de tipo obligatoria. Al respecto, señala que las investigaciones no han contribuido a aclarar el significado que tiene para el(la) joven en situación de marginación “perseverar en sus estudios, la mecánica de su toma de decisiones entre seguir o abandonar los estudios o la influencia que tienen diferentes actores y factores en esta toma de decisiones” (Silas, 2008, pág. 1258). El investigador define la resiliencia del siguiente modo:

La capacidad personal de superar las adversidades o riesgos, a través de un proceso dinámico en el que se emplean con libertad factores internos y externos al individuo. Esto implica un manejo efectivo de la voluntad y el empleo de competencias afectivas,

sociales y de comunicación, que permitan reconocer, enfrentar y modificar la circunstancia ante la adversidad (pág. 1260).

Además, muestra una serie de características que se hacen evidentes en un sujeto resiliente y concluye que la resiliencia que se traduce en la continuación de la escolaridad en sujetos marginados obedece generalmente a una interacción constante y significativa con personas claves (significativas), que tengan confianza en los(as) resilientes y con una red de relaciones sociales que les ayuden a crecer. Estas personas significativas se encuentran, en la familia, la escuela y la comunidad. Son capaces de movilizar al sujeto cuando brindan apoyo o dan ejemplo. El autor se refiere también a redes de relaciones sociales constructivas al interior de las instituciones educativas y a la necesidad de trabajar sobre estas redes a través de la investigación y la política pública.

Un trabajo que toca el tema de *resiliencia*, es el que realizó Morales, M., Navarro, A., y Ramírez, J., en el año 2015. Su investigación se nombró Desarrollo de habilidades para la convivencia escolar en preadolescentes: autoconcepto social y resiliencia y tuvo por objetivo “mejorar habilidades de convivencia basadas en el autoconcepto social y resiliencia en preadolescentes de una escuela primaria” (pág.1).

Bajo la perspectiva de que la escuela puede convertirse en el lugar idóneo para que los(as) alumnas(as) aprendan actitudes para una convivencia que se caracterice por ser libre, democrática, solidaria y participativa; en este entendido, afirman las autoras, que existe una tendencia natural de los individuos a entablar relaciones interpersonales donde las habilidades sociales adquieren un lugar que sobresale. El desarrollo de este tipo de habilidades es importante para prevenir la violencia, por ello es importante promover la capacidad de establecer relaciones afectivas positivas y satisfactorias. Esta capacidad es construida a partir de elementos cognitivos: autoconcepto y resiliencia. El autoconcepto considera componentes internos -identidad, autosatisfacción y conducta-, componentes externos -físico, moral, personal, familiar y social-; por su parte la resiliencia se entiende como una capacidad que puede ser adquirida que permite la adaptación a las situaciones de riesgo (Morales y Colaboradoras, 2015). El punto de confluencia entre autoconcepto y resiliencia radica

en que ésta última requiera el contacto con el otro, lo cual, afirman las investigadoras, “favorece no solo un mejor tránsito hacia la adolescencia, sino una convivencia más sana en familia y con sus iguales” (págs. 4 y 5), el autoconcepto y la resiliencia son “un referente en la consolidación de la identidad, por lo que es crucial crear ambientes propicios para la construcción de las relaciones sociales y el fomento de la convivencia en espacios definidos como sería la escuela” (pág. 5).

Las autoras implementaron un programa de intervención socioeducativa, basado en un diseño experimental; en el estudio participaron 45 preadolescentes que se encontraban cursando el 5to. grado de la educación primaria. Para recabar información, Morales y Colaboradoras (2015), utilizaron las *escalas de Resiliencia mexicana* y un *cuestionario de autoconcepto social*. Éste último evalúa la percepción de sí mismo. La intervención estuvo estructurada por 10 sesiones bajo la modalidad de un taller y se abordaron los siguientes temas: Redes de apoyo social, Habilidades sociales, Asertividad, Relaciones con la familia, Reglas familiares, Compromiso afectivo, Toma de decisiones, Confianza en sí mismo, Redes de apoyo social: iguales y amigos y Redes de apoyo social: la sociedad.

Producto del estudio, las investigadoras concluyen que los programas de intervención psicoeducativa, sí son una estrategia viable y ayuda a propiciar cambios en el comportamiento adolescente, además de fungir como líneas preventivas de conductas de riesgo.

En el mismo tenor, aunque sin centrarnos en el tema de la resiliencia, en 2011 Rojas realizó una investigación sobre las trayectorias de escolaridad de hijos(as) jornaleros(as) migrantes en el estado de Morelos. El objetivo de esta investigación fue: reconstruir las trayectorias de escolaridad de los(as) jóvenes jornaleros(as) migrantes y explorar en torno a los factores que tienen incidencia en ellas.

El análisis mostró que: a) el éxito escolar depende en buena medida de la existencia de redes entre los(as) actores (maestros[as] - alumnos[as] - padres[madres] de familia) y b) los(as) alumnos(as) en condición social desventajosa enfrentan señales que les resultan contradictorias entre el discurso familiar y el escolar. Rojas (2011) concluyó



que conviene trabajar sobre el mundo representacional de quienes son los(as) beneficiarios(as) de las políticas educativas, así como examinar las posibilidades de una formación ciudadana que contribuya al empoderamiento de la población jornalera migrante, aun cuando la trayectoria de escolaridad quede trunca.

Este trabajo, al igual que el anterior, muestra la importancia del capital social como dinamizador de las trayectorias escolares, la presencia del otro que estimula y apoya contribuye a elevar la autoestima a los(as) alumnos(as) en condiciones sociales desventajosas, y ello se traduce en mayores logros en el proceso escolar. Se muestra también que el tema de la resiliencia incluye el del *cuidado de sí*, pero no lo agota. Además, queda claro que el *cuidado de sí* no es algo que se produzca en la soledad y el aislamiento, sino que requiere de la presencia del otro. Esto es lógico si se considera que el *cuidado de sí* tiene como finalidad la construcción del sí mismo, y ésta depende en buena medida del reconocimiento de los otros y de las similitudes y diferencias con ellos(as).

Por su parte, Escalera (2013) realiza un estudio en el que sostiene la necesidad de educar para la resiliencia -entendida como un conjunto de disposiciones adquiridas que ayudan a una persona a mantenerse integrada frente a la adversidad y a adaptarse. El estudio de esta investigadora se hace a partir de relatos de personas víctimas de secuestro. Encontró que las personas resilientes son capaces de sumergirse en experiencias pasadas y encontrar fortaleza interior para navegar a través de la adversidad y hacer la transición hacia un futuro saludable y prometedor. La resiliencia -dice- se construye a lo largo de la vida y se manifiesta en disposiciones (habilidades, conocimientos, cualidades, actitudes) que se detonan en el momento en que el individuo vive una situación límite.

La autora afirma que es indispensable educar para la resiliencia porque es posible prever crisis alimentarias y catástrofes ecológicas en un futuro no lejano, también señala en que el y la resiliente requiere de un proceso de *cuidado de sí* que incluye la reflexión sobre sí y sobre el tipo de persona moral que se quiere ser, así como el cuidado del cuerpo. En sus relatos queda claro que el *cuidado de sí* y la adaptabilidad se asocian con el sentido de dignidad, de manera que la adaptación no significa

conformarse con una situación adversa, sino cambiar las prácticas y el modo de pensar para superar esa situación adversa.

Este último trabajo revela una nueva faceta del *conocimiento y cuidado de sí* que no parece ser considerada en otros estudios y que vale la pena recuperar.

### **1.2.6 Estudios del cuidado en el área de la salud.**

Con mucha frecuencia, el tema del *cuidado de sí* se aborda en relación con la salud, la sexualidad, las infecciones de transmisión sexual, etc. Cuando esto sucede, la noción del *cuidado de sí* suele quedar desvinculada de la FCyÉ.

Briseño (2011) en una investigación sobre autoformación para el *cuidado de sí*, realizada con personas que viven con VIH presenta la revisión de investigaciones y reportes de prácticas que se han hecho en el marco de esa temática. En los reportes de prácticas, la investigadora muestra cuatro grandes campos temáticos que de alguna u otra forma se refieren al *cuidado de sí*: la prevención, el autocuidado, el tratamiento y los derechos de las personas que viven con VIH.

Con respecto a las *prácticas de prevención*, Briseño (2011) encontró que las intervenciones realizadas pretendían modificar actitudes y comportamientos individuales, pero que en los hechos sólo transmitían conocimientos y la pretensión de cambiar actitudes se tradujo en una serie de discursos prescriptivos; señala que se estimula el aprendizaje por memorización y que a pesar de que en algunos casos se organizan actividades lúdicas que pretenden favorecer la participación activa de los destinatarios del programa, no se les comunica la finalidad de las actividades por desarrollar.

En relación con las *prácticas de atención* Briseño (2011) encontró que en la mayoría de los casos se logra la toma de conciencia y la aceptación de la infección, lo cual repercute en cambios en la forma de vivir y en la asunción de una actitud optimista y una clara mejora de la autoestima. Resalta también la falta de reportes de las prácticas,

y atribuye esa escasez a que los resultados que emanan de las intervenciones no suelen ser siempre alentadores.

Briseño (2011) encontró que las actitudes y prácticas discriminatorias en relación con el VIH funcionan como obstáculos para que los grupos de la población afectada se beneficien con las acciones de prevención y atención y desarrollen competencias para el *cuidado de sí*. Por ello, diversas intervenciones exitosas se orientan a favorecer que las personas que viven con VIH aprendan a manejar los prejuicios y estigmas que se han generado en relación con la infección.

El análisis de las investigaciones sobre el tema, permite a la autora afirmar que el tema del *cuidado de sí* para la población que vive con VIH se ha abordado principalmente desde la dimensión cognitiva y la dimensión física, pero las dimensiones del saber ser y el saber convivir son poco trabajados. Agrega que las investigaciones reportadas dan cuenta de que las intervenciones se centran en la acumulación de la información y no se hace un trabajo centrado en el cambio de las representaciones para manejar el *estar en riesgo* y reducir el daño (Briseño, 2011).

Lo trabajado por Briseño (2011) da cuenta de que el tema del *cuidado de sí* ha sido ampliamente trabajado en relación con la salud, pero como lo que nos interesa es el tratamiento que se le da en el marco de la FCyÉ, no abundaremos en el tema de la salud.

A manera de recapitulación, podemos decir que la revisión de las investigaciones nos muestra que el tema de *cuidado de sí* en el campo educativo ha sido escasamente trabajado. Si bien existen reflexiones y trabajos de corte prescriptivo que se refieren al cuidado de sí, no se profundiza acerca de cómo se adquiere o cuáles son las condiciones de desarrollo o implementación de la competencia dentro de la FCyÉ. Otras investigaciones nos dejan ver que la puesta en práctica de la FCyÉ y la manera en que se está trabajando contribuye a la formación de sujetos heterónomos y que poco se favorece la autonomía. La revisión también mostró que el *cuidado de sí* no se logra en soledad y que requiere de la presencia de otros; se vincula con el sentido de dignidad y, por ende, con la autoestima; requiere del desarrollo de diversos

conocimientos, habilidades, actitudes y cualidades personales. Parece entonces que, reducir el *cuidado de sí* al cuidado del cuerpo es considerarlo sólo en una faceta.

### 1.3 El objetivo y las preguntas de investigación.

Tanto la revisión de las investigaciones, como la contextualización del tema, brindan razones para poner en el foco de atención al *cuidado de sí* entendido como una competencia compleja y estrechamente ligada a la capacidad de acción relativamente autónoma que requiere un ciudadano activo. En calidad de competencia clave -no sólo para la formación ética y ciudadana, sino para la formación en general y la educación a lo largo de la vida-, la manera en la que se está trabajando esta competencia en el sistema escolar constituye una incógnita que conviene despejar.

Considerando los hallazgos, así como los vacíos e insuficiencias en la investigación educativa en relación con la formación cívica y ética en el nivel de primaria y, específicamente en relación con la competencia denominada: *conocimiento y cuidado de sí mismo*, la investigación que se pretende desarrollar estará orientada por el objetivo de:

- Reconstruir analíticamente, a partir del estudio de dos casos, las representaciones y prácticas, en torno al conocimiento y cuidado de sí mismo, que predominan en las aulas de la escuela primaria, así como las subjetividades que produce el discurso que circula en el espacio escolar.

Las preguntas que guiarán el proceso de investigación son las siguientes:

#### **Pregunta eje:**

- ¿Cuáles son las prácticas que se llevan a cabo en las aulas de la escuela primaria para la adquisición y desarrollo de la competencia *conocimiento y cuidado de sí mismo* y con cuáles representaciones se corresponden dichas prácticas? ¿qué clase de subjetividades produce el discurso vinculado con dichas prácticas?

### **Las preguntas subsidiarias:**

- ¿Cuál es la representación que tienen los profesores y alumnos de la escuela primaria en torno a la competencia conocimiento y cuidado de sí mismo y cómo se relaciona con la formación cívica y ética?
- ¿Cuáles son las condiciones que, desde la perspectiva de los profesores de la escuela primaria favorecen u obstaculizan la adquisición y desarrollo de la competencia conocimiento y cuidado de sí mismo?
- ¿En qué aspectos las representaciones de los profesores de la escuela primaria reproducen prácticas enfocadas a forjar sujetos auténticos?
- ¿En cuáles condiciones se revelan representaciones y prácticas de los profesores y alumnos que contribuyen a una formación cívica y ética activa y responsable?

## **Capítulo 2. Cuidado de sí, socialización y diferenciación en la escuela: herramientas teóricas.**

*Conocimiento y cuidado de sí mismo* ha sido un término retomado en el plan de estudios de Formación Cívica y Ética de la escuela primaria, a partir de 2004, cuando se hizo una primera propuesta de competencias que sirvió de base para el diseño de los nuevos programas de esa asignatura para la escuela primaria. Este término, está fuertemente vinculado con el de *capacidad de acción autónoma* que apareció sobre todo en el discurso de los organismos internacionales. Desde una perspectiva teórica, el sentido de ambos términos puede tener significados diversos. Sin embargo, lo que trabajamos aquí no fue su connotación teórica, sino su utilización en el ámbito educativo. Lo que indagamos es la representación que se hacen los actores de estos términos y, por ende, partimos del reconocimiento de que, como toda representación, debíamos atender a su descontextualización científica y a un uso atado al sentido y significado que le dan los actores educativos.

Además, en virtud de que optamos por un modo epistémico de corte inductivo, no construimos un marco teórico o conjunto de relaciones conceptuales que confirmaríamos en el terreno empírico, sino que utilizamos la teoría a la manera de una “caja de herramientas” que nos ofreciera categorías provenientes de teorías generales, con la intención de ampliar el alcance de la interpretación (Goetz y LeCompte, 1988). Lo que se presenta a continuación, no es entonces un marco teórico, sino las herramientas teóricas que contribuyen a esa intención.

### **2.1 El *conocimiento y cuidado de sí mismo* en la formación cívica y ética.**

En una investigación que comentamos anteriormente, enfocada en la aplicación del programa de Formación Cívica y Ética (FCyÉ) desarrollado en la escuela secundaria, Yurén (2004) utilizó el término *cuidado de sí* para referirse a una noción de los informantes de su estudio, en la que se condensan un conjunto de preferencias y significados. Señala que, para los actores de su estudio, el *cuidado de sí* es “una cierta

forma de (auto)vigilancia sobre lo que uno piensa, una forma de comportarse que se ejerce sobre uno mismo a través de la cual uno se hace cargo de sí mismo, se transforma” (pág. 23). La investigación de la que se desprende esta manera de entender la noción se realizó en 2002 y sus primeros resultados se obtuvieron en 2003.<sup>18</sup> Uno de los hallazgos más importantes de ese trabajo consistió en una clasificación de estructuras disposicionales entre las que coloca la del *cuidado de sí*. Con base en una construcción teórica que incluye a autores como Habermas, Minet, Bourdieu y Foucault; Yurén (2005) dice que el sistema disposicional adquiere distintas formas o estructuras dependiendo de las situaciones de acción que lo movilizan. Así, adquiere la forma de: a) *episteme* cuando constata y describe hechos, los explica o construye conceptos y argumentos sobre ellos con pretensiones de verdad; b) *tékhne*, cuando las disposiciones se organizan para controlar o utilizar algo en el mundo objetivo con pretensiones de eficacia; c) *ethos*, cuando está referido a las relaciones interpersonales con pretensiones de justicia o rectitud y, c) *epiméleia*:

Cuando se trata de ocuparse de uno mismo, del propio ser en el mundo con otros, de la propia historia, del propio devenir y proyecto personal. El saber ser se traduce en poder actuar sobre uno mismo con pretensiones de originalidad (ser único e irrepetible) y poder presentarse ante otros con autenticidad (Yurén, 2005, pág. 23).

Al funcionar estas distintas estructuras disposicionales, con diferentes “pretensiones de validez respecto de sus acciones e interacciones, [la persona] se va configurando como sujeto epistémico, sujeto técnico, sujeto ético y sujeto histórico” (pág. 23-24). A este respecto Yurén (2005) señala lo siguiente:

Episteme, tékhne, ethos y epiméleia constituyen las estructuras en que se organizan disposiciones cognitivas, actitudinales y conativas que a su vez se concretan en competencias para actuar e interactuar y en motivaciones y preferencias que se realizan como tomas de posición de los sujetos (pág. 24).

Visto de esta manera, *el cuidado de sí* es una estructura disposicional que se moviliza frente a situaciones de acción que tienen que ver con el mundo subjetivo, pero está

---

<sup>18</sup> Un resumen de esta investigación se encuentra en Yurén (2005).



estrechamente vinculada con el *ethos*, entendido como la estructura disposicional que se moviliza frente a situaciones de acción que constituyen al sujeto como ético y político, pues se refieren tanto a relaciones interpersonales que hacen posible la convivencia como a aquellas que se concretan en relaciones de poder o de control de conductas de otros.

Mientras que en la investigación de Yurén el término “cuidado de sí” constituye una abstracción a la que se arribó una vez que se revisaron las representaciones de profesores y alumnos, en la investigación cuyo informe se expone en el presente documento, no se trata de una noción a la que se arribó inductivamente, sino se trata de un término que aparece en el programa de estudio de la escuela primaria.

En el programa de la escuela primaria se plantean ocho competencias que se pretende que adquieran los(as) alumnos(as)(as). La primera de ellas es “conocimiento y cuidado de sí mismo”. Puesto que aparece en el programa de estudio, se trata de una expresión de la que se van apropiando los actores (profesores y estudiantes) y a la que se le da distintos significados, que dan contenido a las representaciones que circulan en el aula. Lo que cabe entonces es identificar cuáles son las representaciones prevalecientes en cada uno de los escenarios estudiados y cuáles son las prácticas que orientan. En esa medida, puede hablarse del conocimiento y cuidado de sí mismo como una estructura disposicional que orienta prácticas en torno a problemas del mundo subjetivo (Habermas, 2002) y que está en estrecha relación con la que se moviliza en relación con los problemas del mundo social, o como lo llama Yurén (2004), lo ético-social.

En el programa que analizamos, lo que pudimos constatar es que la competencia que examinamos -*conocimiento y cuidado de sí*- forma parte de las competencias correspondientes al campo de lo ético-social, lo que hace suponer que en el programa no hay una clara distinción entre los problemas del mundo subjetivo y los del mundo ético-social, lo cual tiene algunas repercusiones en la práctica, especialmente en la manera en la que se promueven los procesos de socialización e individualización en los escenarios analizados. Si se piensa que entre esos dos mundos no hay diferencias,

se corre el peligro de subsumir la individualización en la socialización o viceversa. A esto nos referimos con más detalle en otro apartado.

## **2.2 Cuidado de sí y subjetivación: entre la socialización y la individualización.**

Ricoeur (1996) en su obra *Sí mismo como otro* señala que la pregunta *¿Quién soy yo?* está necesariamente emparentada con la pregunta *¿Qué soy yo?* Se trata de dos formas de identidad. La *mismidad* responde a la pregunta *¿qué soy?*; en cambio, la *ipseidad* responde a la pregunta *¿quién soy?* que se desdobla en cuatro más: *¿quién habla?* *¿Quién actúa?* *¿Quién se narra?* *¿Quién es el sujeto moral de imputación?* En la interpretación de Yurén (2013), la *mismidad* se manifiesta en las disposiciones duraderas y adquiridas en las que reconocemos a una persona y que constituyen su carácter; se configura gracias a las identificaciones de la persona con determinados referentes y su pertenencia a diversos grupos; es una forma de permanecer en el tiempo que es del orden del hábito o la costumbre. La *ipseidad* se refiere a un alguien irremplazable, cuya individualización y permanencia en el tiempo es del orden de la perseverancia o constancia moral del sujeto, que se desdobla en hablante, actor, sujeto histórico y sujeto moral.

Ambas preguntas -*¿Qué soy?*, *¿Quién soy?*- conllevan el *ocuparse de sí* desde diferentes perspectivas: como una producción normalizada que deriva de un proceso de socialización (la *mismidad*), y como la configuración que resulta del esfuerzo de individualización (*ipseidad*), o como un proceso que requiere de la dialéctica *ipse-idem* y que no puede llevarse a cabo sin la referencia al otro (*alter*).

La dialéctica *idem-ipse-alter* en la filosofía de Ricoeur se vive en la experiencia del reconocimiento. Yurén (2013) lo resume así: en un primer momento, el sujeto aspira a ser reconocido; en un segundo momento se aspira al reconocimiento mutuo en una relación de reciprocidad no instrumental, pasando por el reconocimiento de sí en la variedad de las capacidades que modulan su poder de obrar (agencia). Este recorrido, incluye el binomio de la memoria y la promesa. Mientras que la memoria se refiere al pasado y se vincula con la identidad *ídem* (los hábitos forjados y las identificaciones

compartidas con otros), la promesa compromete el futuro y se vincula con la identidad *ipse*.<sup>19</sup> En la interpretación de Mick (2015), la memoria colectiva es representada en la ideología que permite a los grupos sociales una lectura común -aunque relativa- de su mundo y favorece su cohesión. En cambio, la promesa está emparentada con la utopía que se refiere a una sociedad alternativa. Siendo así, la utopía requiere de la constancia moral para sostener la promesa y del esfuerzo en la acción para realizar esa sociedad aun cuando sea parcial y paulatinamente.

En el campo de la educación, el *cuidado de sí* se vuelve problemático porque a lo largo de la historia se ha visto a la escuela como una instancia socializadora y la educación cívica que se cultivó desde el siglo XIX hasta el final del siglo XX obedecía a esta idea; al formar hábitos cívicos, se mantenía en el ámbito de la mismidad. Sin embargo, al introducir la formación ética, se plantea -al menos en los programas de FCyÉ- la necesidad de que los(as) alumnos(as) forjen una personalidad autónoma que los diferencie de los(as) demás. Se obliga así a la escuela a procurar que los(as) alumnos(as) experimenten la dialéctica *ipse-ídem-alter* a la que se refiere Ricoeur, la cual se ve atravesada por la necesidad de forjar hábitos por la vía de la socialización, a formar una conciencia moral autónoma, por la vía de apoyar los procesos de individualización y a favorecer la relación con el otro en las acciones cotidianas, pero también en los procesos colectivos mediante la memoria y la promesa que se encarna en la utopía. Vale entonces la pena examinar si todo ello está presente en la escuela.

Para trabajar este aspecto problemático de la cuestión conviene revisar lo que se entiende por socialización, subjetivación e individualización. Para ello resultan de utilidad los aportes de Vincent De Gaulejac (2009) y Danilo Martuccelli (2006).

### **Socialización.**

Por socialización se suele entender el proceso de fabricación social de los individuos, es decir, “el conjunto de procesos por los cuales los individuos se integran a una

---

<sup>19</sup> No es como si se tratara de un individuo auto-referencial, a la manera que lo plantea Bauman (2000).

sociedad, así como aquellos por los cuales una sociedad normaliza las conductas individuales para adaptar a los individuos a sus modos de funcionamiento” (De Gaulejac, 2009, pág. 41).

Al hablar de normalización, De Gaulejac (2009) tiene presente la manera en la que Foucault (1995) trabajó este término en relación con la noción de disciplina. La disciplina “analiza, descompone a los individuos, los lugares, los tiempos, los gestos, los actos, las operaciones” (Foucault, 1995, pág.75); los descompone en una serie de elementos suficientes para que puedan ser percibidos, y al mismo tiempo puedan ser modificados. La disciplina clasifica los elementos que han sido identificados en función de objetivos previamente determinados, a este respecto Foucault enuncia algunas preguntas: ¿Cuáles son los mejores gestos que conviene hacer para obtener tal resultado? ¿Cuáles son los obreros más aptos para tal tarea, los niños más aptos para alcanzar tal resultado? (Foucault, 1995). Otra de las funciones de la disciplina consiste en establecer las secuencias o las coordinaciones óptimas, por ejemplo: cómo encadenar unos gestos con otros o cómo distribuir a los niños escolarizados en jerarquías y dentro de clasificaciones. "La disciplina fija los procedimientos de adiestramiento progresivo y control permanente, y, por último, a partir de ahí, distingue entre quienes serán clasificados como ineptos e incapaces y los demás" (pág. 75).

Sobre esa base, Foucault (1995) afirma que se hace una partición entre lo que es normal y lo anormal. La normalización disciplinaria es “un modelo óptimo que se construye con determinado resultado”, la puesta en marcha de la normalización disciplinaria consiste en “intentar que la gente, los gestos y los actos se ajusten a ese modelo” (Foucault, 1995, pág. 75). Lo normal es adecuarse a esa norma, y lo anormal es incapaz de adecuarse; lo importante en la normalización disciplinaria es la norma en sí; dicho de otro modo, la norma tiene un carácter descriptivo, y quienes determinan y señalan qué es lo normal y qué es lo anormal resulta de la postulación de una determinada norma. “La norma es un juego dentro de las normalidades diferenciales. Lo normal es lo primero y la norma se deduce de él, o se fija y se cumple el papel operativo a partir del estudio de las normalidades” (Foucault, 2006, pág. 72). En este

sentido no se trata de una normación sino de una *normalización*. El proceso de socialización es, entonces, un proceso de normalización que requiere de normas.<sup>20</sup>

Por su parte, Martuccelli (2009) distingue en la socialización dos procesos. El primero es aquel a través del cual una sociedad se dota de sus miembros, y el segundo proceso es aquel a través del cual un individuo se convierte en miembro de una sociedad. La socialización implica la fabricación cultural, social y psicológica del individuo, que se lleva a cabo en una permanente tensión entre lo biológico y lo social, entre lo innato y lo adquirido. Este autor encuentra el núcleo problemático de la socialización en la pregunta “¿cómo, gracias a la socialización, se mantiene el orden social?” (pág. 70). Los contornos de la socialización remiten, según él, a dos grandes “talantes teóricos” que se expresan en “una teoría encantada, por un lado, y [...] una visión desencantada y crítica desde el otro” (pág. 71). La primera visión sostiene que, gracias al proceso de socialización, el actor es capaz de interiorizar valores y normas, mismas que dan lugar a roles, y posteriormente a la adopción de una determinada personalidad; el actor comparte “orientaciones de conducta con sus contemporáneos” (pág. 71). Martuccelli (2006) hace uso del término “encantada” porque en este modelo “la libertad aparece como el olvido de la socialización” (pág. 71), es decir, la libertad se confunde con la capacidad que tiene el actor, luego de haber realizado un proceso de interiorización, “de poder evocar los grandes valores de la sociedad, esto con el fin de poder oponerse a la forma como ciertas reglas o normas están siendo aplicadas” (pág. 71). Agrega también que es una visión encantada porque supone que la socialización da origen, de manera paulatina, a la libertad y a la autonomía del sujeto. Además, afirma que

---

<sup>20</sup> En un contexto meramente educativo y desde la perspectiva de Popkewitz (1998), la normalización se refiere a “cómo funcionan las prácticas lingüísticas para separar y comparar a los niños, a lo largo de un continuum de valores” (págs. 32); en la escuela, a través del lenguaje, se construyen normas que son distintas a las de las instituciones o a las propias expresiones del individuo, por ejemplo “hay distinciones acerca de cómo los niños dominan el contenido, que incluyen normas sobre las fases de crecimiento y rendimiento [...] las distinciones entre la inteligencia de un niño y su potencial parecen abordar su capacidad <<natural>> y el deseo del maestro de aportarle un ambiente de aprendizaje que lo conduzca al éxito (pág.32).

desde esta visión se sostiene que “el mantenimiento del orden social reposa en el proceso de socialización, gracias a una fuerte interiorización normativa” (pág. 71).

La segunda visión a la que hace referencia Martuccelli (2006) es la desencantada o crítica. Esta visión plantea a la socialización como “la introyección de un programa, de un *habitus*; la incorporación por el individuo, a través del proceso de socialización, de normas que sustentan una visión ideológica” (pág. 71). Los individuos socializados, afirma el autor, dan sustento a las estructuras.

A pesar de las diferencias entre las dos visiones, dice Martuccelli (2006), el resultado de la socialización es parecido: “los individuos son fabricados de tal modo que los actores funcionan en acuerdo con lo que la sociedad espera de ellos” (pág. 72) ya sea por integración social autónoma o ya sea por inculcación de la ideología dominante. Explicar la sociedad por la socialización -agrega- “produce el ajuste entre las estructuras y los agentes, entre los sistemas y los actores” (pág. 73).

Con base en estas dos visiones a las que se refiere Martuccelli, podemos decir que la manera en la que se realiza la socialización en la escuela contribuye a diferentes actuaciones del individuo en la sociedad. La visión encantada reproduciría, de manera acrítica, las prácticas y las estructuras sociales, mientras que una visión desencantada alertaría a los individuos socializados con respecto al tipo de subjetividad a la que están respondiendo; esto último requiere de un proceso reflexivo y una competencia crítica. Por eso conviene tener en cuenta este aspecto al momento de realizar el análisis.

Desde luego, como dice De Gaulejac (2009), en una sociedad construida de mundos sociales múltiples y diferenciados, los procesos de socialización no son homogéneos ni coherentes. Dependiendo del contexto, de las instituciones y del medio ambiente social, los individuos van incorporando valores y formas de actuar que no son nunca totalmente conformes a un «deber ser»; por eso interesa trabajar también las complejidades individuales.

En relación con las dos visiones a las que nos referimos anteriormente -una primera visión, desde donde la integración del individuo a la sociedad se lleva a cabo gracias

a que comparte con otros valores y principios de acción, pero manteniendo su autonomía individual y siendo responsable de sus elecciones, y una segunda visión en la que la sociedad se percibe como una estructura de dominación que se impone a los individuos y limita su libertad- De Gaulejac (2009) sostiene que el individuo, más allá de su margen de autonomía es, sobre todo, definido por la interiorización de normas o por la incorporación de esquemas de acción.

La socialización permite establecer un acuerdo entre las motivaciones individuales y las posiciones sociales (De Gaulejac, 2009, pág. 42). De esta manera la sociedad le demanda al individuo ciertos comportamientos mientras que rechaza otros y se puede decir que *lo social preexiste a lo psíquico*.

La autonomía relativa del psiquismo vuelve inútil el debate sobre la primacía de uno o de otro. Podemos considerar, a la vez, la irreductibilidad de lo psíquico y lo social, cuya <<naturaleza>> respectiva deriva de leyes que les son propias, y suponer que la psique individual emerge en un contexto social y de una historia que la preceden. Ella es, entonces, producida antes de ser productora (De Gaulejac, 2009. pág. 40).<sup>21</sup>

Desde esta perspectiva, si la sociedad preexiste al individuo, no se puede pensar el uno sin el otro. El individuo no es un simple producto social; no se puede pensar al individuo sin analizar en qué aspectos es productor y en qué aspectos es producto de lo social. Por tanto, hay que superar las oposiciones entre los factores personales y los factores sociales, aceptando que la sociedad produce a los individuos que producen a la sociedad, interactúan y se co-producen (De Gaulejac, 2009). Considerando esta conclusión, podemos pensar que el tema del *conocimiento y cuidado de sí mismo* no se refiere exclusivamente a la interioridad del sujeto, sino que abarca esta estrecha relación entre individuo y sociedad. El problema radica en saber cómo es que la escuela favorece esta forma de socialización.

---

<sup>21</sup> Traducción propia del texto original : "L'autonomie relative du psychisme rend le débat sur la primauté de l'un ou de l'autre bien inutile. On peut à la fois considérer l'irréductibilité du psychique et du social, dont la <<nature>> respective relève de lois qui leur sont propres, d'admettre que la psyché individuelle émerge dans un contexte social, une histoire qui la précèdent. Elle est donc produite avant d'être productrice" (De Gaulejac, 2009, pág. 40).

## **Subjetivación.**

Habrá que considerar, con De Gaulejac (2009), que para comprender la dinámica mediante la cual los individuos contribuyen a fabricar la sociedad que les fabrica conviene tener en cuenta tres aspectos: *la socialización, la subjetivación y los factores de individualización*. En relación con la subjetivación, De Gaulejac (2009) dice:

El sujeto adviene entre dos polos irreductibles. El primero reenvía el proceso de fabricación social de los individuos [socialización], el segundo a su desarrollo psíquico [individualización]. Estos dos polos, según las circunstancias y los momentos, están más o menos en tensión o en sinergia, en oposición o en concordancia, en conflicto o en armonía (pág. 9).<sup>22</sup>

A través del proceso de subjetivación, dice De Gaulejac (2009), un individuo toma conciencia de sí mismo y a la vez intenta construirse como un ser único que piensa, que desea, que se afirma y que se inscribe entre la psique y la sociedad.<sup>23</sup> La subjetivación comprende, de manera metafórica, dos polos magnéticos que se atraen y a la vez se repelen.

Dos determinantes cuya existencia se debe postular para comprender por cuáles procesos un individuo es a la vez encarnación de su sociedad y un ser totalmente singular, con ningún parecido a otro, a la vez parecido a todos los que comparten su condición y diferente de todos los otros, a la vez producto puro del contexto sociohistórico en el cual emerge, y un ser separado cuya existencia es incomparable, en creación permanente (De Gaulejac, 2009, pág. 9).<sup>24</sup>

---

<sup>22</sup>Traducción propia del texto original : "Le sujet advient entre deux pôles irréductibles. Le premier renvoie au processus de fabrication sociale des individus [socialización], le second à son développement psychique [individuación]. Ces deux pôles sont plus ou moins, selon les circonstances et les moments, en tension ou en synergie, en opposition ou en concordance, en conflit ou en harmonie" (De Gaulejac, 2009, pág. 9).

<sup>23</sup>Traducción propia del texto original : "Le processus de subjectivation, par lequel un individu prend conscience de lui-même et tente de se construire comme un être singulier capable de penser, de désirer, de s'affirmer, s'inscrit entre ces deux registres, du côté de la psyché et du côté de la société" (De Gaulejac, 2009, pág. 9,).

<sup>24</sup>Traducción propia del texto original: "Deux déterminants dont on doit postuler l'existence pour comprendre par quels processus un individu est à la fois l'incarnation de «sa» société et un être totalement singulier, à nul autre pareil, à la fois semblable à tous ceux qui partagent sa condition et différent de tous les autres, à la fois pur produit du contexte sociohistorique dans



Estos dos polos tienen autonomía relativa en la medida en que obedecen a lógicas de distinta naturaleza, aunque estén interconectados, articulados de tal suerte que no se puede aprehender uno sin considerar necesariamente al otro. La pregunta que cabe hacerse, entonces, es si la escuela contribuye ¿cómo lo hace a que el educando adquiera la capacidad de moverse entre esos dos polos, sin que uno de ellos impida la concreción del otro?

El tema de la subjetivación es trabajado por Martuccelli (2006) referido a esta pregunta: ¿Cómo en una sociedad moderna racionalizada, y altamente administrada, existen aún posibilidades de emancipación del individuo? A ello responde que la subjetivación a través de la historia se ha llevado a cabo en un doble proceso: a) la dialéctica entre el sujeto individual y el sujeto colectivo histórico, y b) la dinámica entre las posibilidades de emancipación y las capacidades crecientes de sujeción del sistema social.

Según Martuccelli (2006), fue George Lukács quien puso de manifiesto la estructura analítica de la subjetivación cuando dice que el proletariado, dada su posición productiva estructural dentro de la sociedad capitalista, posee la capacidad de percibir la totalidad. Lukács (citado en Martuccelli, 2006) señala que para que se lleve a cabo la emancipación es necesaria “la presencia de un sujeto colectivo (el proletariado) que tenga la capacidad de transformar las lógicas del poder (del capitalismo)” (pág. 76). Distingue entre el *falso sujeto* y el *buen sujeto*, el primero hace referencia al sujeto que “se somete al imperio del capitalismo, de la cultura burguesa y por ende a la alienación”; el segundo sujeto se concibe sólo “desde la acción redentora del proletariado” (pág. 76). Martuccelli (2006) recupera la idea de que la subjetivación puede ser emancipación que es posible por la acción colectiva del grupo, pero se distancia de la idea de que esa acción sea necesariamente la de un sujeto histórico determinado: el proletariado.

Esta idea resulta problemática por lo que se refiere a la escuela, pues para que la subjetivación tuviera un sentido emancipatorio tendría que, por un lado, favorecer la acción colectiva, y por otro lado, tendría que contribuir a que esa acción colectiva se

---

lequel il émerge et un être à part dont l'existence est incomparable, en création permanente" (De Gaulejac, 2009, pág.9).

orientara a examinar y/o transformar prácticas de sometimiento o ideologización. De ahí que, más allá del ambiente prescriptivo, el aula tendría que ser un espacio en el que se favorece el interjuego entre lo social y lo psíquico, además de favorecer la acción colectiva y la reflexión en torno a las normas, las prácticas y las ideas que están detrás de unas y otras.

Dicho brevemente, si la escuela sólo refuerza y reproduce el conjunto de sujeciones y no puede hacer otra cosa, entonces la asignatura de Formación Cívica y Ética perdería sentido. Vale la pena, entonces, examinar si es posible una socialización desde una *visión desencantada* que se abra a la posibilidad de la crítica.

### ***Individualización y diferenciación***

La interrogante central que plantea Martuccelli (2006) con respecto a la individualización es: ¿qué tipo de individuo se fabrica *estructuralmente* en una sociedad? Ésta se relaciona con el estudio de las consecuencias de la modernidad sobre las trayectorias individuales y toma en cuenta la relación entre la historia y las experiencias personales: “es la articulación entre la historia de la sociedad y las biografías individuales lo que mejor la caracteriza”, sin hacer a un lado la dimensión psicológica del individuo (pág. 79).

Martuccelli (2006) señala que entre 1900 y 1960 hubo un gran interés por estudiar los factores de la individualización, la interrogante planteada se responde en función a una serie de factores, por ejemplo, en el caso de los sociólogos clásicos el factor fue el paso de una sociedad tradicional a una sociedad moderna, sin embargo, es absurdo pensar que con la modernidad nació el individuo afirma el autor.

En el marco de una sociedad altamente diferenciada, los individuos se van a individualizar cada vez más, puesto que van a estar sometidos a una pluralidad de roles, de normas y de sectores de actividad, lo que implica una diversificación de las experiencias personales (pág. 80).

El autor señala que lo importante de esta perspectiva clásica es el estudio de la diferenciación en tanto factor de individualización; puesto que entre más se diferencia en una sociedad, la probabilidad de que dos personas tengan experiencias similares es menos probable, lo cual trae como consecuencia que la diferenciación entre los individuos sea aún mayor.

Tomando como marco el análisis que realiza Karl Marx a la sociedad capitalista, Martuccelli (2006) afirma que es notable la importancia del mercado en la fabricación del individuo como actualmente se concibe. Otros factores de individualización son la moneda, por obligarnos a un uso cotidiano de cálculo, el Estado de bienestar que juega un papel importante en la consolidación de los individuos, y los espacios de intimidad dentro de las casas.

A partir de los años 80's -comenta Martuccelli (2006)- se consolidó el término *individualización*,<sup>25</sup> que es una variante de la individuación. A diferencia de los estudios sobre la individuación –que se interesan por saber qué tipo de individuos se fabrican estructuralmente en una sociedad- los que versan sobre la individualización se inclinan más por las experiencias individuales.<sup>26</sup> La tesis que sirve de guía a estos últimos es la siguiente: "En las sociedades contemporáneas, las instituciones están trabajando de otra manera, entre otras cosas, por el hecho de que la tradición ha cesado de ser una buena guía ordinaria para la acción" (pág. 82). En ellas, señala Martuccelli (2006), los actores viven problemas nunca antes vistos, lo cual los obliga a hacer uso permanente de la reflexividad.

El autor plantea una clara diferencia entre los trabajos en torno a la socialización y los estudios en torno a la individualización; en el primer caso se pone énfasis en "el rol

---

<sup>25</sup> Otro de los autores que han trabajado el término *individualización* es Zigmund Bauman. En su texto *Modernidad Líquida*, el autor señala que "la sociedad moderna existe por su incesante acción 'individualizadora' [...] por lo tanto el significado de 'individualización' sigue cambiando, tomando siempre nuevas formas [...] la 'individualización' consiste en transformar la 'identidad' humana de algo 'dado' en una 'tarea', y en hacer responsable a los actores de la realización de esta tarea y de las consecuencias (así como de los efectos colaterales) de su desempeño. En otros términos, consiste en establecer una autonomía *de jure* (haya o no haya sido establecida también como autonomía *de facto*) (Bauman, 2000. págs. 36 & 37).

<sup>26</sup> En la presente investigación trabajamos bajo este sentido el término individualización.

inconsciente de los hábitos incorporados"; en el segundo caso "en las capacidades crecientes de reflexividad a las que están sometidos los actores" (Martuccelli, 2006, pág. 82). De ahí que la reflexividad en el contexto actual tome importancia en los individuos, y sea un elemento central del proceso de individualización.

Señala este autor que el término *soporte* aparece cuando se busca en las raíces etimológicas el término *sujeto* "el sujeto es aquel que soporta el mundo" (pág. 34). Para él, este término representa por sí mismo la primera dificultad para todo individuo: cómo poder sostenerse en el mundo. Por un lado, y desde la sociología, Martuccelli (2006) afirma que el individuo tiene un conjunto muy importante de soportes, y por otro lado aclara que en la sociedad "existen agentes empíricos individuales, pero en un momento histórico particular, estos agentes singulares, gracias a los soportes que poseen, se convierten y se sostienen como individuos" (pág. 34). En la cultura occidental se afirma que el individuo tiene que sostenerse desde el interior. "Es lo que señalan los términos de autonomía, de independencia, de autocontrol, de expresión" (pág. 34). Martuccelli afirma que al emplear cualquiera de los términos antes mencionados, el principio fundamental siempre es el mismo: "el individuo es aquél que se auto-sostiene desde el interior" (pág. 34).

Martuccelli (2006) también agrega que la representación dominante del individuo es una imagen heroica que tiene sus raíces en una tradición aristocrática y en una democrática. La primera tradición hace referencia al gran hombre fuerte que es capaz de sostener, cuando todo alrededor suyo se cae. La segunda tradición alude a la idea de que para ser un ciudadano es obligatorio auto-sostenerse, sobre todo moralmente. Esta representación del individuo se pudo imponer porque durante el siglo XIX se vivía aún en un orden comunitario –individuos insertos en relaciones sociales- pero que ya era al mismo tiempo, una sociedad –donde lentamente los individuos tomaban distancia frente a las tradiciones.

La idea de que el hombre puede sostenerse por sí mismo, afirma Martuccelli (2006), sólo fue una representación que le era propia a los grupos privilegiados, pues "solamente cuando el individuo está sostenido desde el exterior, es que el actor tiene la ilusión de poder mantenerse desde el interior [...] ningún individuo se sostiene sólo"

(pág. 35). La representación del actor independiente, aislado de lo social, es una representación ideológica, pero es una representación que se encuentra, de algún modo, en la base de nuestra vida social. “No hay individuos sin soportes, pero no todos los soportes permiten la fabricación del individuo” (pág. 36) ¿Por qué no hay individuos sin soportes? “porque la idea de un individuo que se sostiene desde el interior, solo, es una imagen heroica perfectamente alejada de la realidad” (pág. 36).

Si esto es así, entonces tendría que examinarse el proceso educativo que se sigue en la escuela para ver de qué manera se favorece o no el interjuego entre socialización e individualización. Conviene también examinar si existen o no estrategias para que las y los educandos reconozcan los soportes exteriores de su existencia (la familia, la escuela, el Estado, el grupo de amigos, la religión que se profesa, etc.) y los soportes interiores (disciplina, reflexión, estima de sí, conocimiento de sí y cuidado de sí, etc.). Dicho de otro modo, conviene revisar si en la escuela se procura la ilusión del individuo auto-sostenido o si se favorece el reconocimiento de soportes interiores y exteriores que constituyen condiciones y posibilidades de acción.

## **2.2 Las representaciones y el conocimiento de sí; sus implicaciones.**

La manera en la que se trabaja en la escuela la asignatura de formación cívica y ética y, en especial, los procesos orientados a favorecer la adquisición y desarrollo por parte de las y los educandos de la competencia denominada *conocimiento y cuidado de sí mismo* depende, en buena medida, de las representaciones acerca del *conocimiento y cuidado de sí* que circulan en el ámbito escolar y las que, de manera particular, orientan las prácticas de los educadores, tanto aquellas que son socializadoras como las que promueven la individualización. Si atendemos a lo que sostiene Martuccelli (2006) las primeras tenderían a favorecer un conjunto de hábitos incorporados a la personalidad que se corresponden con determinados esquemas mentales los cuales operan de manera inconsciente en la vida de las personas; las segundas contribuyen a forjar capacidades crecientes de reflexividad que constituyen a las personas en actores y que están en la base del proceso de subjetivación entendido como el interjuego entre la mismidad y la diferencia.

Si los(as) profesores(as) contribuyen a forjar esquemas mentales es porque ellos mismos actúan conforme a un conjunto de representaciones que constituyen la sustancia de ciertos esquemas mentales. Lo que resulta indispensable, entonces, para responder a las preguntas que nos planteamos es reconstruir esos esquemas mediante la explicitación de las representaciones de los(as) profesores(as). Por representación entendemos:

Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (Jodelet, 1986, pág. 472).

Si bien en el ámbito de la investigación en Ciencias Sociales se han trabajado más las representaciones sociales, a la manera de Moscovici, o las colectivas a la manera de Durkheim, también se pueden trabajar las representaciones en su dimensión subjetiva:

El tomar en cuenta el nivel subjetivo permite comprender una función importante de las representaciones. Las representaciones, que son siempre de alguien, tienen una función expresiva. Su estudio permite acceder a los significados que los sujetos individuales o colectivos atribuyen a un objeto localizado en su entorno social y material, y examinar cómo tales significados están articulados a su sensibilidad, sus intereses, sus deseos y sus emociones, así como también al funcionamiento cognitivo (Jodelet, 2008, pág.52).

Las representaciones en su dimensión subjetiva están, sin embargo, articuladas con las representaciones sociales. Según Moscovici (2002), éstas son entidades que transitan, se cruzan y se cristalizan sin parar en la vida diaria; tanto los objetos que producimos o consumimos, como las interacciones que están impregnadas por las representaciones sociales.

[Las representaciones sociales son una especie de] sistemas que tienen una lógica y un lenguaje particulares, una estructura de implicaciones que se refieren tanto a valores como a conceptos, un estilo de discurso que le es propio. No los consideramos

“opiniones sobre” o “imágenes de”, sino “teorías” de las “ciencias colectivas” sui generis, destinadas a interpretar y a construir lo real (Moscovici, 2002, pág. 7).

Los sistemas tienen diversos temas y principios que se unen y se aplican a zonas de existencia y a determinadas actividades (la medicina, la psicología, la física, la política, etcétera), “lo que se recibe está sometido a un trabajo de transformación” (Moscovici, 2002, pág. 7), se convierte en un conocimiento que los seres humanos emplean en su vida cotidiana. Gracias a las representaciones, los comportamientos se llenan de significados y de este modo dichas representaciones se objetivan.

Al insistir en el valor de analizar las representaciones individuales (o mejor dicho, la dimensión subjetiva de las representaciones) Jodelet (2008) alude a la manera en la que Foucault se refiere en la *Hermenéutica del sujeto* a la representación como *conjunto de ideas* que “intervienen en el proceso de subjetivación como objeto de un trabajo de reflexión y de elección, en el marco de las técnicas del sí mismo y del conocimiento de sí mismo practicadas en la Antigüedad” (Jodelet, 2008, pág. 42).

Desde esta perspectiva, el trabajo que hace una persona sobre sus propias representaciones es una forma de conocimiento y cuidado de sí. Por esto, resulta necesario examinar las representaciones y prácticas de las y los docentes con miras a poner de manifiesto la manera, en la que favorecen o no, que los educandos a su cargo realicen un trabajo de reflexión y elección de sus representaciones, lo cual equivale a un proceso de autocrítica o de auto-vigilancia que hace posible el pensar crítico (o vigilante). Dicho en términos de Canguilhem:

Pensar es un ejercicio del hombre que requiere la conciencia de sí mismo en la presencia en el mundo, no como la representación del sujeto *Yo*, sino como su reivindicación, porque se trata de una presencia vigilante o, más exactamente, sobre-vigilancia (*sur-veillance*). [...] (Canguilhem, citado por Jodelet, 2008, pág. 39).

Entendidas de esta manera, las representaciones de los profesores y las representaciones que ellos contribuyen a producir en las y los educandos fueron objeto de análisis para determinar si en la escuela se promueve la conciencia de sí en el

sentido que acabamos de señalar o por el contrario se produce un conjunto de esquemas mentales que contribuyen a reproducir la sociedad.

El conocimiento de sí visto desde la perspectiva de seleccionar representaciones o, a la manera de Pozo (2003) suspender, suprimir o re-describir las representaciones, hace posible la modificación de las prácticas que dichas representaciones orientan. Las prácticas son comportamientos normalizados, naturalizados y convertidos en hábitos que reproducen las estructuras sociales, pues como dice Giddens (2003), éstas no son sino "reglas y recursos organizados de manera recursiva y existen sólo porque las formas de conducta social se reproducen inveteradamente por un tiempo y un espacio" (pág. 61). Las representaciones operan como *huellas mnémicas* que orientan las prácticas desarrolladas y reproducidas en escenarios de interacción. Para modificar las prácticas se requiere, según este autor, hacer un registro reflexivo de la acción, del producto de la acción y de la representación y motivo que da origen a la acción. Si se tiene capacidad de hacer (o poder) es porque el agente es "capaz de desplegar (repetidamente, en el fluir de la vida diaria) un espectro de poderes causales, incluido el poder de influir sobre el desplegado por otros" (pág. 51), pero esto sólo es posible cuando los esquemas mentales se modifican o, al menos, como dice Sewell (2006), se transponen de manera creativa e innovadora a otros contextos. Esto sucede cuando "las capacidades estructuralmente formadas pueden ser puestas a trabajar de manera creativa e innovadora" (pág. 148).

Si se acepta esto último, puede pensarse que ciertas capacidades que, bajo la forma de hábitos, son favorecidos insistentemente en la escuela -como el apego a las normas dadas, la disciplina para el trabajo asignado y el autocontrol visto como autocontención- contribuyendo a reproducir las estructuras sociales, también pueden ser re-trabajadas de manera creativa para contribuir a la transformación de las estructuras, siempre que se abra algún espacio para que esto suceda. Así, por ejemplo, el apego a las normas puede realizarse de manera reflexiva y con posibilidad de criticarlas y resistirse a cumplirlas; el autocontrol, puede rebasar el motivo de mantener el orden en la escuela y convertirse en una capacidad que favorece la convivencia armónica en un grupo social.



Reconocer que la persona es agente, dice Jodelet (2008) implica reconocer en ella un potencial de selección de sus acciones, que le permite escapar a la pasividad con respecto a las presiones o coacciones sociales, e intervenir de manera autónoma en el sistema de las relaciones sociales en tanto que es dueño de sus decisiones y de su acción. Se trata, entonces, de ver a los seres humanos como:

agentes cognoscentes, incluso cuando actúan dentro de los límites, históricamente especificados, fijados por condiciones sociales que ellos no reconocen, incluyendo las consecuencias de sus actos que ellos no pueden prever. Esta concepción se acerca singularmente a la de sujeto, y sitúa en primer plano la cuestión de los modos de conocimiento en los cuales se apoya la acción (Jodelet, 2008, pág. 44).

Lo que Jodelet denomina *retorno del sujeto* en las ciencias sociales,<sup>27</sup> es considerado por Mick (2013) como un nuevo paradigma de análisis en el ámbito de estas ciencias que pone el tema de la agencia en el centro de la atención de los investigadores. Mick alude especialmente a la sociología relacional de Emirbayer y Mische quienes en su artículo *¿What is agency?* resaltan el condicionante recíproco de tiempo y contexto, así como la relación de conciencia y sociedad que permite a los actores proceder de forma simultánea en múltiples sistemas y estructuras del pasado, presente y futuro.

Así, las acciones se alimentan necesariamente de formas del compromiso social transmitidas que se han vuelto rutinarias, de construcciones identitarias pasajeras, de marcos interactivos e instituciones sociales (*iterativity*, Emirbayer y Mische, 1998, pág.971). Además, para estos autores, la *agencia* es algo proyectable: los actores proyectan sus vías de acción presentes de forma creativa en el futuro, en relación a lo que sigue y en interacción con esperanzas, miedos y deseos cimentados en lo social (*projectivity*, ibíd.). Con ello, se construyen sobre una capacidad de decisión práctica ampliada por la experiencia y a partir de la posibilidad de valorar diversas alternativas

---

<sup>27</sup> Jodelet (2008) llama la atención sobre *el retorno del sujeto* en las ciencias sociales y señala que la relación individuo/sociedad, inicialmente formulada en términos de oposición entre actor o agente y sistema social o estructura, ha evolucionado en un sentido que aproxima, en su acepción, las nociones de actor y de agente, acercándolos a la noción de sujeto.

de acción, incluso desde el punto de vista de demandas contradictorias (*practical-evaluative element*, ibíd.) (Mick, 2013, pág. 57).

Dicho brevemente, el trabajo de selección, supresión, suspensión o re-descripción de las propias representaciones y el reconocimiento de los propios motivos parece constituir el núcleo del *conocimiento de sí*. La importancia de este proceso radica no sólo en el hecho de que contribuye a que la persona se constituya como sujeto con autonomía cognitiva, sino también como sujeto moral; adicionalmente, es la condición de su constitución como agente social.<sup>28</sup> Resulta, entonces, lógico que en un programa de formación cívica y ética se procure la competencia del conocimiento de sí; sin embargo, resulta problemática la manera en la que se busca adquirir o desarrollar esta competencia en el aula.

### **2.3 Sentimiento de auto-eficacia.**

Este sentimiento de autoeficacia es una manifestación de que ha habido un proceso de conocimiento y cuidado de sí. Desde la perspectiva de Bandura (2007), este sentimiento “concierno a la creencia del individuo en su capacidad de organizar y ejecutar la línea de conducta requerida para producir los resultados deseados” (pág. 12). Esta creencia y el sentimiento correspondiente es la clave de la agencia humana, pues una vez que se tiene, es posible regular las aspiraciones, las elecciones de comportamiento e incluso las reacciones emocionales.

La persona puede reaccionar ante lo que sucede (es decir, ser proactivo), cuando se han generado actividades de autopercepción, autorreflexión y autocorrección. Por ello, puede decirse que “el individuo es a la vez agente y objeto, por la reflexión sobre sí y la influencia sobre sí” (pág. 16).

Según Bandura (2007), la causalidad agéntica depende fuertemente de la autorregulación cognitiva, realizada por el pensamiento reflexivo. Por ello puede

---

<sup>28</sup> Siguiendo a Yurén (2013), consideramos que un sujeto con agencia es quien es "capaz de transformar representaciones, prácticas y estructuras sociales, teniendo como horizonte la dignificación de la vida" (pág. 6).

afirmarse que cuando no se favorece el proceso de reflexión y de autorregulación no se propicia la agencia entendida como comportamiento pro-activo, sino sólo un comportamiento re-activo de corte reproductivo.

### Capítulo 3. Perspectiva epistémica, método y escenarios.

En este capítulo se presenta la metodología empleada en esta investigación. En primer término, se expone la perspectiva desde la cual se construye el conocimiento, para posteriormente exponer el procedimiento para el acopio de la información y los métodos para realizar el análisis. En la última parte del capítulo se describen los escenarios en los que se realizó el estudio.

#### 3.1 Perspectiva de construcción de conocimiento.

En la presente investigación se trabajó con datos cualitativos que fueron obtenidos mediante las técnicas propias de la investigación llamada *cualitativa*. Sin embargo, a diferencia de lo que diversos autores consideran como condición básica de lo que se llama *enfoque cualitativo*, (Goetz y LeCompte, 1988; Rodríguez *et al.* 1996) y siguiendo a Yurén (2007), no trabajamos con una perspectiva de carácter holístico,<sup>29</sup> sino que optamos por una perspectiva analítica y reconstructiva.<sup>30</sup>

En su libro denominado *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Goetz y LeCompte (1988) diferencian las investigaciones de tipo *cuantitativo* de las de tipo *cualitativo*: las primeras se caracterizan por realizar estudios deductivos, verificativos, enumerativos y objetivos; las segundas se caracterizan por ser procesos inductivos, generativos, constructivos y subjetivos. Sin ceñirnos del todo a esta clasificación que resulta un tanto arbitraria por lo que hace a la diferenciación entre lo

---

<sup>29</sup> Según Martínez (2006), se adopta la perspectiva holística cuando se “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (pág. 6).

<sup>30</sup> Según Yurén (2007), mientras que en la perspectiva holística el fragmento de la realidad por estudiar constituye una totalidad compleja que se deja íntegra para su estudio y descripción, la perspectiva analítica separa los diversos elementos de la totalidad para establecer las relaciones entre ellas gracias a un proceso de abstracción del que resultan categorías, nociones y conceptos. Cuando se procede de este modo, la realidad no es re-creada, como en el caso de la descripción de carácter holística, sino que requiere de una re-construcción (en este punto, nos basamos en las notas del seminario conducido por Yurén en 2015, bajo el título de: La dimensión ética de los modelos de formación en educación superior: perspectivas metodológicas.

que corresponde a lo cualitativo y lo cuantitativo, procedimos de manera inductiva, pues partimos de los datos obtenidos por observación y entrevistas. El proceso nos condujo a la identificación de las categorías de los informantes que nos permitieron reconstruir los núcleos figurativos (Abric, 1994) de sus representaciones y producir teoría sustantiva<sup>31</sup> en relación con la manera en la que dichas representaciones tienen incidencia en su práctica y en las estrategias que siguen para favorecer el *cuidado de sí* en el marco del programa de Formación Cívica y Ética. Esto fue posible porque gracias a los datos empíricos, como señala Becker y Kaplan (citados en Goetz y LeCompte, 1988) en una investigación de corte inductivo se descubren relaciones, categorías y proposiciones teóricas: "es decir, a través del examen de los fenómenos semejantes y diferentes que han sido analizados, [se] desarrolla una teoría explicativa" (pág. 30).

Aunque para orientar nuestra entrada en campo nos servimos de un referencial teórico meramente provisional, dicho referencial no operó como marco teórico a la manera de una investigación deductiva que, en términos de Hurtado y León (2007) "aporta el fundamento de la racionalidad formal necesario para comenzar el proceso sistemático de búsqueda de conocimiento" (pág. 63).

Respecto a la labor que se buscó desempeñar en el trabajo de campo, fueron útiles los lineamientos planteados por Rodríguez, Gil, y García (1999) quienes insisten en que el investigador debe distanciarse de la realidad que pretende investigar para lograr la objetividad que se requiere:

El investigador [...] no es miembro de la organización, grupo o institución que estudia, tampoco aspira a pasar por serlo. Es un observador que participa de las situaciones o actividades que observa como parte de una estrategia que le permite comprenderlas e interpretarlas (pág. 124).

---

<sup>31</sup> Según Goetz y LeCompte (1988) la teoría sustantiva es un conjunto de proposiciones o conceptos interrelacionados que se centran en determinados aspectos de poblaciones, escenarios o tiempos específicos. Este tipo de teoría, dicen Sautu y colaboradores (2005), tienen un nivel menor de abstracción que el de una teoría general y se refiere sólo a la población estudiada.

Aclarada la perspectiva de construcción de conocimiento que se siguió, damos paso a la descripción de los instrumentos de los que echamos mano para la construcción de nuestro corpus de datos.

### **3.2 El acopio de datos.**

En esta investigación se aplicaron las estrategias que son comunes para obtener datos cualitativos: la *observación* y la *entrevista*. También se aplicó la entrevista grupal con la intención de confirmar los hallazgos obtenidos mediante el análisis de las entrevistas y observaciones. A continuación, describimos la manera en la que procedimos.

#### **3.2.1 Observación y entrevistas.**

La observación fue la actividad principal para el acopio de datos. Esta se llevó a cabo a lo largo de un año lectivo en cada uno de los dos casos estudiados. Tomando como referente los cuatro roles que, según Rodríguez, Gil, y García (1999) puede asumir el investigador cuando observa (participante completo, participante observador, observador participante y observador completo), nos ubicamos en el rol de observador completo que, a diferencia del participante completo y el participante observador no forma parte de la organización, ni está implicado en las finalidades del grupo y su cercanía en relación con éste no es de compromiso. A diferencia del observador participante, el observador completo, u observador no participante, no asume otra tarea que la de observar el proceso.

Para elaborar nuestro guión de observación (ver anexo 2) tomamos como referente el Programa Integral de Formación Cívica y Ética (SEP, 2008a). El foco de atención de las observaciones estuvo centrado en las estrategias que sigue el o la docente en el marco de ese programa para contribuir a la adquisición de la competencia del *conocimiento y cuidado de sí mismo*. Como elementos sustantivos de esas estrategias, se registraron las interacciones con los(as) educandos(as), así como el discurso del profesor y el de los(as) estudiantes en dos grupos de sexto grado de primaria en el estado de Morelos. Estos grupos se seleccionaron siguiendo el criterio de *máxima*

*variación*<sup>32</sup> que según Flick (2007) consiste en integrar pocos casos, pero procurando que éstos sean tan diferentes como sea posible, para descubrir la gama de variaciones y diferenciaciones en el campo. Las características de los grupos seleccionados se pueden observar en la tabla No. 1.

**Tabla 1. Características de los casos estudiados**

<b>Características</b>	<b>Primer grupo</b>	<b>Segundo grupo</b>
<b>Sistema pedagógico</b>	Tradicional	Activo (Montessori)
<b>Tipo de escuela</b>	Pública	Privada <sup>33</sup>
<b>Tipo de Programa</b>	Tiempo completo	Matutino
<b>Tratamiento de la asignatura</b>	Preferentemente en el tiempo dedicado a la asignatura	Preferentemente transversal
<b>Cantidad de alumnos(as)</b>	24 alumnos(as).	14 alumnos(as).

Fuente: Elaboración propia con base en las notas del trabajo de campo.

Como se indica en el guión de observación (ver anexo 2), lo primero que hicimos fue registrar lo necesario para hacer la descripción de nuestros escenarios. Para ello, tuvimos en cuenta las características físicas y simbólicas de la escuela, el modo general en que los(as) profesoras despliegan su estrategia pedagógica, la distribución de los(as) alumnos(as) en el aula y los recursos materiales con los que se cuenta en el salón de clases.

<sup>32</sup> También se le llama criterio de *casos extremos* (Goetz y LeCompte, 1988).

<sup>33</sup> En esta escuela se paga mensualmente una colegiatura, al momento de las observaciones tenía un costo de aproximadamente \$3000.00 pesos. El costo podía disminuir en función del apoyo que los padres y madres de familia pudieran brindar a la escuela, por ejemplo, apoyar en la limpieza o preparar los alimentos.

En segundo lugar, tomamos en cuenta la manera de observar, que en este caso incluyó asumir el *rol de observador completo* y emplear como instrumento esencial el diario de campo. Éste se organizó en dos columnas: en la primera, más amplia que la segunda, se registró la descripción fiel -en lo posible- de lo observado; en la segunda columna se colocaron las apreciaciones o comentarios del observador. En el guión también se indican los aspectos centrales que se observaron en el salón de clases.

La segunda estrategia clave de la que echamos mano fue la entrevista entendida como una conversación dirigida que nos permite la recolección de datos con un propósito u objetivo específico.

Para realizar las entrevistas tuvimos en cuenta las recomendaciones de Lofland (citado en Goetz y LeCompte, 1988) quien señala que para que las entrevistas se lleven a cabo de un modo fluido, el investigador debe realizar una introducción del objetivo de la entrevista, garantizar que la identidad del entrevistado no será revelada sin su consentimiento y, finalmente realizar un breve resumen de como se espera que discurra la entrevista.

El tipo de entrevista que realizamos a los(as) profesores(as) de los dos grupos observados fue *abierta o no estandarizada* como la denominan Goetz y LeCompte (1988). “Una entrevista no estandarizada es como una guía en la que se anticipan las cuestiones generales y la información específica que el investigador quiere reunir” (pág. 134). Al ajustarnos a este tipo de entrevistas, las preguntas no se plantearon en un orden específico, lo que nos permitió que el entrevistado expresara sus ideas de acuerdo con el interés que él concedía a cada pregunta o tema. Con base en las ideas que iba dando el entrevistado fuimos planteando otras preguntas que complementaron la pregunta general. Procuramos darle a la entrevista un ambiente informal con el fin de favorecer la confianza del entrevistado.

Nuestro guión de entrevista para profesores (ver anexo No. 3) también tuvo como referente el PIFCyÉ y se orientó a obtener información que revelara sus representaciones y las estrategias para el desarrollo de la asignatura de FCyÉ y,



específicamente, para la adquisición de la competencia del *conocimiento y cuidado de sí mismo* que es la primera competencia en el programa (Ver anexo No.1).

La observación se llevó a cabo en dos escenarios distintos.<sup>34</sup> El primero corresponde a una escuela primaria urbana ubicada en el centro de la Ciudad de Cuernavaca, en el estado de Morelos. Ahí se realizó observación desde el mes de septiembre del 2011 hasta el mes de junio del 2012. En esa misma escuela se realizó la entrevista con el profesor encargado del grupo de sexto grado durante el ciclo escolar 2011-2012. El segundo escenario corresponde a una escuela particular que se ciñe a la pedagogía planteada por María Montessori y está ubicada en la parte norte del estado. Ahí se comenzó a hacer observación en el mes de octubre del 2012 y se concluyó ya iniciado el ciclo escolar 2013-2014.

### **Entrevista grupal.**

Este tipo de entrevista resultó de utilidad porque ello nos permitió obtener información de un grupo de estudiantes de primaria de sexto grado. Se decidió aplicar esta técnica de recopilación de información porque nos permitió dar cuenta, desde la voz de los actores, de la manera en que viven las situaciones escolares en el marco del desarrollo de la materia de FCyÉ. La información obtenida con esta técnica nos permitió complementar la que obtuvimos con las observaciones a fin de dar cuenta de cómo se está trabajando esta asignatura.

Para hacer la entrevista grupal aprovechamos un momento -que no estaba previsto- en el que el profesor estaba ocupado calificando exámenes. Después de solicitarle su autorización para realizar la entrevista grupal con las(as) alumnos(as) durante el tiempo destinado a la clase, iniciamos la entrevista. Consideramos conveniente aprovechar ese momento porque los(as) alumnos(as) estaban a pocos días de egresar de sexto grado y teníamos el interés en saber cómo habían trabajado la materia de FCyÉ, qué es lo que recordaban de ella, y qué es lo que sabían o qué experiencias

---

<sup>34</sup>Los escenarios se describen más adelante.

habían tenido con el tema que, centralmente, es de nuestro interés: el *conocimiento y cuidado de sí mismo*.

En el transcurso de la entrevista los(as) alumnos(as) expresaron sus experiencias con la materia y proporcionaron información acerca de cómo había trabajado el profesor. Esto último se complementó con las observaciones que hicimos, durante casi todo un ciclo escolar.

Más que realizar preguntas específicas al grupo, procedimos a nombrar diversos temas incluidos en la materia, preguntando, en cada caso, lo que nos interesaba. Fuimos de los temas más generales a los más específicos; por ejemplo, del tema de la convivencia pasamos a preguntar cómo dan solución a los conflictos que se les presentan en el salón. Procuramos siempre relacionar las respuestas de las(os) alumnos(as) con el tema central que interesaba: *cómo cuidan de sí*

Ya en la etapa final de la actividad, la entrevista, fue dirigida por el profesor, ya que él reaccionó cuando se dio cuenta que los(as) alumnos(as) no respondían cuando se les preguntaba sobre un tema. La reacción del profesor fue enérgica con ellos y esto se tradujo en hacer preguntas a alumnos(os) específicos. Pese a que la intervención del profesor rompió con el ritmo y el propósito de la entrevista grupal, la información que se obtuvo fue valiosa.

### **3.2.2 La triangulación.**

Con Goetz y LeCompte (1988) consideramos que la triangulación impide que se acepte fácilmente la validez de las impresiones iniciales en la investigación, ya que permite ampliar el ámbito, la densidad y la claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación, además permite evitar y/o corregir los sesgos cuando el fenómeno es analizado por un solo observador. Es también una estrategia para validar o por lo menos reforzar los hallazgos y conclusiones de una investigación. Hay diversas formas de triangulación (fuentes, métodos de acopio, métodos de análisis, niveles de categorías, etc.).

La triangulación consistió en aplicar tres perspectivas de análisis. La primera consistió en aplicar lineamientos de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1998; Glaser y Strauss, 1967) aplicada al análisis de las representaciones (Labarca y Reverol, 2009) y con el apoyo del software Atlas. Ti, versión 7; la segunda perspectiva de análisis consistió en aplicar algunas herramientas analíticas del discurso sociolingüísticos (Gee, 2005 y 2008) y la tercera perspectiva fue el análisis estructural a la manera de Piret, Nizet y Bourgeois (1996). A continuación, nos referiremos a cada una de estas perspectivas.

### **3.3 Método de análisis.**

Con herramientas de los enfoques mencionados arriba, el trabajo analítico se realizó en dos momentos. En un primer momento se trabajó una forma de análisis que permitió sacar a la luz las representaciones de los(as) actores educativos. En un segundo momento se hizo el análisis del discurso para buscar las realidades que los(as) actores educativos han construido por el lenguaje a través del desarrollo de las prácticas sociales en el ámbito escolar y que conllevan la construcción de una ideología. Este segundo momento fue reforzado con el análisis estructural.

#### **3.3.1 Primer momento: las representaciones.**

Para trabajar los datos de manera analítica, procedimos inicialmente a sistematizar la información utilizando el Software Atlas.ti. Aunque este software fue estructurado a la manera del método de Glaser y Strauss (1967) denominado *Teoría Fundamentada*, cabe aclarar que lo utilizamos no tanto para construir teoría o explicaciones, sino para sacar a la luz representaciones, mediante la comparación constante, la identificación de categorías derivadas de los datos empíricos y relacionadas con categorías más amplias introducidas por la investigadora. Se procedió también a conformar redes semánticas ubicando las categorías que están en el núcleo figurativo de las representaciones (Abric, 1994), que se utilizaron para armar el argumento.

Dado que lo que nos interesó fue sacar a la luz las representaciones. Siguiendo, de manera general, a Strauss y Corbin (2002), después de realizar la codificación abierta, que resultó de examinar minuciosamente los fragmentos del discurso de los(as) informantes, comparamos las categorías en busca de similitudes y diferencias; después procedimos a relacionar las categorías entre sí, resultando grupos de categorías que constituyeron subcategorías articuladas en torno a un eje que consideramos como categoría axial por su densidad; dicha articulación se expresó, en cada caso, en una red semántica; posteriormente, seleccionamos las categorías que el análisis nos mostró como constituyentes del núcleo figurativo.

### **3.3.2 Segundo momento: análisis de la producción del discurso.**

James Paul Gee es un investigador que ha trabajado análisis del discurso, desde perspectivas sociolingüística y psicolingüística. En el campo de la educación ha abordado los temas de educación bilingüe y literacia.<sup>35</sup> En el trabajo de Gee es conveniente distinguir *discurso* con "d" minúscula, que se refiere al lenguaje en uso, del *Discurso* con "D" mayúscula que alude a la combinación del lenguaje con otras prácticas sociales que incluyen comportamientos, valores, maneras de pensar, costumbres, elecciones en relación con modos de vida<sup>36</sup> (como comida, ropa, música, etc.) y perspectivas. En suma, podemos interpretar que el término "Discurso" se refiere a la relación del lenguaje con prácticas sociales que conllevan ideología. Los *Discursos* son "formas de comportarse, interactuar, valorar, pensar, creer, hablar y, a menudo, leer y escribir que son aceptadas como casos de determinados roles (o 'tipos de personas')" (Gee 2005, pág.10); conllevan elementos cognitivos que "recogen puntos de vista sobre la distribución de bienes sociales, como el estatus, el valor y los bienes materiales en la sociedad (quién debe tenerlos y quién no)" (pág. 11). Desde la

---

<sup>35</sup> Aunque comúnmente el término *literacy* se traduce como *alfabetismo*, utilizamos el término *literacia* para referirnos al estado de una persona en el que no sólo sabe leer y escribir, sino también comprende, procesa y usa información escrita para resolver los problemas de su mundo de la vida. Se puede ser letrado en unos campos e iletrado en otros. La literacia confiere poder a las personas.

<sup>36</sup> A la manera de lo que plantea Bourdieu (1979/2002).

perspectiva de este autor, la ideología es una teoría tácita<sup>37</sup> o una teoría explícita (ya sea mediata o derivada) que justifica el beneficio de quien la sostiene, frecuentemente en detrimento de otros. Con base en esas distinciones, podemos afirmar, entonces, que el discurso (con minúscula) es una herramienta del Discurso (con mayúscula). Esa herramienta, junto con otras, sirve para diseñar o construir cosas.

Gee (2005) afirma que para realizar análisis del discurso se debe poner especial atención en lo que él denomina “siete áreas de realidad”. Señala que el lenguaje es utilizado como una herramienta, que se usa junto con otras herramientas para diseñar o construir cosas (o mejor dicho "realidades"). Las realidades que se construyen con el lenguaje son clasificadas por Gee (2005) en siete tipos, que llama *áreas de construcción del lenguaje*: 1) significancias; 2) actividades; 3) identidades; 4) relaciones interpersonales; 5) políticas (distribución de los bienes sociales); 6) conexiones, y 7) sistemas de signos y conocimientos.

Nos servimos de esta distinción para construir una rejilla analítica, en la que se buscaron realidades construidas por el lenguaje en las prácticas sociales que se llevan a cabo en la escuela y que conllevan ideología. Para acotar el ámbito de construcción de realidades planteamos las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de docente se está construyendo? ¿Qué tipo de alumnos(as) se está construyendo? ¿Qué tipo de mundo se pretende construir considerando el cuidado de sí?

Para determinar las realidades que se construyen en cada una de las siete áreas de construcción del lenguaje, Gee (2005) da como pautas siete preguntas que hay que hacer a los fragmentos del discurso.

---

<sup>37</sup> Otros autores, como Pozo (2003), la llaman teoría implícita.

**Tabla 2. Preguntas guía para buscar las realidades que construye el discurso**

Realidades construidas	Preguntas orientadoras
Significancias	¿Cómo está siendo usado este fragmento del discurso <sup>38</sup> para hacer que ciertas cosas tengan o no significado, y de qué maneras? <sup>39</sup>
Actividades	¿Cuáles actividades se están realizando con esta parte del discurso?
Identidades	¿Cuáles identidades se están produciendo con este fragmento del discurso?
Relaciones	¿En este fragmento del discurso, qué tipo de relación(es) se busca establecer con otros (presentes o no)?
Políticas	¿En este fragmento del discurso, qué perspectiva hay sobre los bienes sociales (qué se considera normal, bueno, correcto, adecuado, apropiado, valioso); cómo deberían ser las cosas?
Conexiones	¿Cómo este fragmento del discurso conecta o desconecta cosas; cómo hace relevante o irrelevante una cosa con respecto a otra?
Sistemas de signos y conocimientos	¿Cómo este fragmento del discurso privilegia o des-privilegia un sistema de signos específicos, diferentes formas de conocer y creer, o pretensiones de conocimiento y creencias?

Fuente: Elaboración propia a partir de Gee, 2005.

La rejilla analítica que construimos presenta en las filas las realidades que se construyen con el discurso, mientras que en las columnas presenta las preguntas que nos interesa resolver en relación con la temática que trabajamos.

<sup>38</sup> La expresión en inglés es *piece of language* y literalmente podría ser *pieza del lenguaje*. Preferimos usar *fragmento del discurso* (discurso con minúscula).

<sup>39</sup> Aquí aludiremos centralmente al peso ideológico que se aprecia en el discurso.

**Tabla 3. Rejilla para el análisis de fragmentos discursivos sobre el *conocimiento y cuidado de sí*.**

Preguntas Realidades	¿Qué tipo de docente se está construyendo?	¿Qué tipo de alumno se está construyendo?	¿Qué tipo de mundo se pretende construir?
Significancia			
Actividades			
Identidades			
Relaciones			
Políticas			
Conexiones			
Sistemas de signos y conocimientos			

Fuente: Construcción propia a partir del seminario con la Dra. C. Mick en 2014, UAEM, Morelos, México.

Cabe aclarar que para aplicar las preguntas a cada fragmento del discurso se fueron construyendo preguntas específicas para cada una de las casillas de la tabla. La dificultad mayor consistió en encontrar los fragmentos del discurso que resultaran más significativos y que revelaran la manera en la que el discurso es productivo.

Este segundo momento de análisis fue reforzado con el análisis estructural a la manera de Piret, Nizet y Bourgeois (1996), que es un análisis de contenido que permite reconstruir el sistema de representaciones y comprender su significado. Esta reconstrucción permite superar el nivel de análisis de contenido manifiesto explícito para arribar a un análisis de segundo grado que busca el sentido implícito de lo expresado en el discurso (pág. 7- 8).

Los procedimientos con los que se trabajaron los fragmentos del discurso fueron: la estructura cruzada (que permite descubrir relaciones dilemáticas) y el esquema de búsqueda (que revela el sentido positivo o negativo que le atribuyen los informantes a las acciones de un sujeto dado)<sup>40</sup> (Piret, Nizet, Bourgeois, 1996, págs.15-84). Con la

<sup>40</sup> Para determinar la pertinencia de la estructura cruzada o del esquema de búsqueda, los fragmentos del discurso seleccionados se pusieron a prueba con estructura paralela (que

aplicación de esas herramientas fue posible distinguir: el contenido informacional del discurso; la estructura o forma en la que está articulado ese contenido; las actitudes de los hablantes respecto de esos contenidos, e incluso los factores que los informantes perciben como coadyuvantes u oponentes de las acciones y de los objetivos por alcanzar (pág. 127).

### **3.4 La descripción de los escenarios.**

En este apartado realizamos una descripción de los escenarios que conforman nuestros casos estudiados, es decir los casos extremos (Goetz y LeCompte 1988). No se muestra una descripción a detalle, como lo sería un trabajo de corte etnográfico, pero si una descripción que nos permite dar cuenta de cuáles son los elementos infraestructurales y cuál es la formación de los(as) profesores(as) que se encuentran laborando en los escenarios donde se llevó a cabo nuestro trabajo de campo.

#### **3.4.1 Primer escenario.**

El primer espacio donde dimos inicio con nuestro trabajo de campo corresponde a una escuela primaria urbana que trabaja bajo los lineamientos del Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC).<sup>41</sup> De acuerdo a su ubicación, corresponde a la Zona Escolar número 2, sección 1.

---

permite establecer las disyunciones y valoraciones que se revelan en el discurso) y estructura jerarquizada (que revela las relaciones de inclusividad de los contenidos).

<sup>41</sup> Según la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (2012) el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC) es una iniciativa presidencial que se enmarca en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y en la Alianza por la Calidad de la Educación. El PETC se puso en marcha en el ciclo escolar 2007-2008 y, según cifras oficiales, ha beneficiado alrededor de 935, 000 alumnos(as) que asisten a 4, 751 escuelas de nivel primaria, ubicadas en todas las entidades federativas de nuestro país. El PETC considera algunas de las observaciones que delinear Organismos Internacionales para la mejora de la calidad educativa, por ejemplo: 1) la duración de la jornada escolar, 2) el número de días de trabajo efectivo del calendario escolar anual y, 3) el uso efectivo del tiempo escolar en actividades con sentido educativo. El objetivo del Programa es contribuir a mejorar las oportunidades de aprendizaje de los(as) alumnos(as) de las escuelas públicas de educación básica mediante la ampliación del horario escolar.



La escuela está ubicada en una colonia cercana al centro de la Ciudad de Cuernavaca, por lo que las calles que la rodean son muy transitadas la mayor parte del día, con el consecuente ruido permanente al que, al parecer, ya están habituados los miembros de la comunidad educativa que la integra.

A modo de organización, la institución educativa, al momento de nuestras observaciones, contaba con 14 grupos en total; 1º, 2º, 3º y 4º grado tenían dos grupos cada uno; 5º y 6º grado tenían tres grupos respectivamente. Desde nuestra perspectiva, estas cifras revelan ya los cambios demográficos que se han vivido en las últimas dos décadas.

Cada uno de los 14 grupos tiene a un(a) profesor(a) de planta que imparte las asignaturas de: Español, Matemáticas, Formación Cívica y Ética, Geografía, Historia, Ciencias Naturales y Educación Artística; para el caso de las asignaturas de Educación Física e Inglés, hay dos profesores(as) que se hacen cargo de impartirlas a los 14 grupos de la institución.

El edificio dónde se encuentra la escuela tiene tres niveles; en el primer nivel se encuentran ubicadas las aulas de los grupos de 1º, 2º y 3º, la oficina de la directora, los sanitarios y la bodega del conserje; en el segundo nivel están las aulas de los(as) alumnos(as) que cursan el 3º, 4º y 5º grado; en el último nivel están las aulas de los tres grupos de 6º grado. La escuela también cuenta con un patio de usos múltiples, una parte de éste tiene techo y el resto se encuentra al aire libre.

Al entrar, se ve un patio amplio y a la izquierda hay árboles. El portón de la escuela está la mayor parte del tiempo cerrado y es prácticamente imposible que de afuera de la escuela se pueda observar algo, o viceversa. La escuela está delimitada por una barda de aproximadamente 3 metros y encima de ésta una malla. Dado que no hay timbre, si alguien quiere ingresar a la institución tiene que golpear fuerte el portón, confiando en ser escuchado por el conserje, quien es el único con autorización para abrir, aunque en algunas ocasiones, nos tocó observar alumnos(as) aperturando el portón.

Las escuelas que se encuentran bajo el PETC, tienen un horario de las 08:00 a las 16:00 horas, con dos recesos -uno por la mañana y otro más por la tarde-. Regularmente, el receso matutino los(as) alumnos(as) lo ocupan para desayunar y no existe un área destinada para ello, por lo que frecuentemente se les observó comer sentados sobre las jardineras, sobre una barda que está en una de las paredes del primer piso o sentados sobre el piso.

Realizamos observaciones en esta institución desde el mes de septiembre del 2011 hasta el mes de junio del 2012, los días lunes con una duración de una hora con 40 minutos, después del primer receso.

El acceso y la autorización para entrar a la institución se lograron por medio de la red de contactos del grupo de investigación en el marco del cual se realizó el presente trabajo. La persona clave fue un profesor de planta de la institución<sup>42</sup>, cuya motivación principal declarada fue la de apoyar a la formación y a la investigación. Manifestó el deseo de que la investigadora se implicará activamente en la enseñanza (1EPI:16),<sup>43</sup> lo que no se realizó porque se asumió el rol de observador completo (Rodríguez, Gil y García,1999).

Podemos atribuir la aceptación de este profesor a observar su clase, a la seguridad que tiene en su calidad como profesor, pues tiene una amplia formación en campos muy diversos. Él es profesor de Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y tiene la carrera de Contaduría por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM); una Especialidad en Planeación Desarrollo y Evaluación de la Práctica Docente por la UPN; una Especialidad en Enseñanza de Lengua y Literatura por la UPN; una Maestría en Educación por la UPN; una Maestría en Desarrollo Educativo por la Universidad de Puebla y un Doctorado en Literatura por el

---

<sup>42</sup> El profesor tuvo la intención de presentar a la investigadora a la directora de la escuela; este encuentro, sin embargo, no se realizó. A pesar de lo anterior se cumplió con el protocolo para poder ingresar a la institución, llevando un oficio solicitando el permiso para realizar las observaciones.

<sup>43</sup> La información que se reporta con esta citación se obtuvo en el Escenario número 1, en una Plática Informativa, y la información citada se encuentra en el párrafo número 16.

Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos (CIDHEM).

Aparte de las clases en la escuela primaria, él imparte cátedra, a nivel maestría, en una institución privada, además él señala que gracias a su formación dirige tesis de nivel maestría y conoce lo complicado que es la entrada a una institución para realizar trabajo de campo. Afirmó que haría todo lo que estuviera a su alcance para facilitarnos el ingreso. También preguntó quién respaldaba la investigación y mostró interés en que el grupo de investigación pudiera, en reciprocidad, trabajar con los profesores de su institución:

Me gustaría un colegiado sobre la transversalidad de la materia [FCyÉ], sobre ciudadanía y las competencias yo estaría encantado, no sé los demás [maestros/as] pero yo sí, incluso podríamos ir a la Autónoma [UAEM]. Tendríamos que organizarnos en qué fechas, porque a mí no me gustaría perderme ninguna sesión (1EPI:15).

Preguntó qué tipo de observación se haría. Cuando se indicó que sería *observador completo*, afirmó: “tenía la idea de que traerías algún material para explicarles algún tema [es decir, que harías...] observación participante” (1EPI:16).

Al referirnos al tema del *conocimiento y cuidado de sí mismo*, el profesor afirmó que para tratarlo era importante conocer de “pies a cabeza”<sup>44</sup> (1EPI:09) el libro de FCyÉ de sexto grado, puesto que debían conocerse todos los temas que se trabajan en esa asignatura. Mencionó que era difícil conseguir el libro (él no lo tenía, trabajaba con el libro de uno de sus alumnos) y ofreció fotocopiar alguno para la investigadora.<sup>45</sup> El profesor dedica dos meses al desarrollo de cada uno de los módulos que conforman el libro de FCyÉ y son seis en total.

---

<sup>44</sup> Comúnmente esta expresión se utiliza para hacer referencia a algo o alguna situación que debemos conocer a la perfección.

<sup>45</sup> A pesar de que el profesor nos ofreció las fotocopias, esta oferta ya no se concretó en otro momento. Para realizar consultas en el libro de texto la investigadora recurrió a los libros en versión electrónica y descargables en el portal de la SEP.

El profesor asignó los días lunes para la clase de FCyÉ, días que por ley se realizan los honores a la bandera, no solo en esta escuela primaria, sino en todas las instituciones educativas de México.<sup>46</sup>

El grupo de sexto año que se observó está integrado por 15 alumnas y 9 alumnos. El aula, designada para el grupo que observamos, tiene tres ventanales y la mayor parte del tiempo permanecen cubiertos por cortinas. Hay cuatro pizarrones: uno corresponde al equipo de enciclomedia, otro lo ocupan como mural, uno más con anotaciones y/o pendientes, el último lo utiliza el profesor para dar su clase. El pizarrón de enciclomedia y el de anotaciones y/o pendientes se encuentran a espaldas de los(as) alumnos(as), y al frente de ellos están los que utiliza como mural y para dar la clase. El escritorio del profesor se ubica a un costado, y cuando da la clase lo hace sentado en una silla que coloca al frente del grupo, algunas ocasiones observamos que trabaja en círculo con los(as) alumnos(as) y él se ubica como parte del mismo; esto último da idea de que, a diferencia de otros(as) profesores(as), que se colocan en una posición de autoridad frente a los otros, este profesor busca romper simbólicamente con la asimetría.

Los(as) alumnos(as) se sientan en bancas individuales (comúnmente conocidas como butacas) con una media mesa colocada a la derecha (llamada *paleta*). Para los(as) alumnos(as) que son zurdos(as) se destina una banca especial, con la paleta del lado izquierdo para que trabajen más cómodos. Las bancas se encuentran ordenadas en 6 hileras. A un costado del escritorio hay dos libreros, uno es para el profesor y otro más es para que los(as) alumnos(as) coloquen sus libros. El librero del profesor siempre permanece con las puertas cerradas -se desconoce si está cerrado con llave- y el librero de los(as) alumnos(as) no tiene puertas.

En una de las esquinas del salón se encuentra una mesa con varios libros, guías de estudio y cuadernos apilados de los(as) alumnos(as). Como se mencionó párrafos

---

<sup>46</sup> De acuerdo con Artículo número 15 de la Ley sobre el Escudo, la Bandera y el Himno Nacionales se afirma que “en los edificios de las Autoridades e Instituciones que prestan servicios educativos, deberá rendirse honores a la Bandera Nacional los lunes, al inicio de las labores escolares o en una hora que las propias Autoridades e Instituciones determinen en ese día, así como al inicio y fin del ciclo escolar” (Cámara de diputados del H. Congreso del a Unión, 1984, pág. 3).

atrás, el salón cuenta con un equipo de enciclomedia, programa educativo que se implementó en el sexenio del presidente Vicente Fox (2000-2006); a lo largo del año en el que se realizaron las observaciones, este equipo sólo se intentó utilizar una vez, con ayuda del intendente, pero no se logró.

Otro recurso del que echa mano el profesor es una computadora, de igual forma que la enciclomedia hace uso de ella en pocas ocasiones.

### **3.4.2 Segundo escenario.**

El segundo escenario corresponde a una escuela en la que se aplica la metodología de María Montessori. Esta institución educativa se encuentra ubicada en la parte norte del estado de Morelos. Las instalaciones de esta escuela tienen planta baja y primer piso, a excepción del espacio cultural,<sup>47</sup> todo lo demás se encuentra en la planta baja.

Ahí se comenzó a hacer observación en el mes de octubre del 2012 y se concluyó al inicio del ciclo escolar 2013 – 2014.

Esta escuela se considera un proyecto pedagógico de animación sociocultural en comunidad y propone una educación integral. La escuela está incorporada a la Secretaría de Educación Pública desde el año de 1993.

Los grupos dentro del sistema Montessori se denominan *ambientes preparados* para el desarrollo integral de los(as) niños(as): Casa de Niños, para los(as) infantes de 3 a 6 años; Taller 1 para los(as) alumnos(as) de 6 a 9 años, y Taller 2 para los(as) alumnos(as) de 9 a 12 años. Cada ambiente tiene material de desarrollo y el espacio y mobiliario tiene capacidad para un cupo máximo de 20 alumnos(as).<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> Salón de Teatro, como la mayoría del tiempo lo nombran.

<sup>48</sup> Los grupos tiene pocos(as) alumnos(as), y a decir de la directora esto quizá se deba a que algunos “padres de familia cambian a sus hijos a una escuela con una población más numerosa para que sus hijos ‘tengan más amigos’, o estén con niños de su misma clase social, mientras que [otros] padres no consideran necesario pagar una escuela cuando tienen tres escuelas públicas en la localidad” (Doc.Dir.). En este contexto, la directora afirma que “ante la matrícula tan baja la escuela padece alteraciones por cualquier baja. Ante la necesidad de

Casa de niños corresponde, por la edad de los(as) alumnos(as), a lo que comúnmente conocemos como educación preescolar; Taller 1 corresponde a los grupos de 1º, 2º y 3er grado dentro de la educación primaria; Taller 2 corresponde a los grupos de 4º 5º y 6º grados de la educación primaria. Todos los ambientes preparados se encuentran en la planta baja de la escuela.

Los(as) alumnos(as) asisten a la escuela de 8:00 a 14:00 horas. Todos los días debe haber al menos tres horas para el ejercicio del libre albedrío, es decir, que los(as) alumnos(as) trabajan en lo que ellos(as) consideren necesario; en algunas ocasiones trabajan de manera colectiva o individual<sup>49</sup>. Respecto a las actividades en las que participa todo el grupo está el almuerzo colectivo, la clase de desarrollo de inteligencias a través del arte, psicomotricidad, el proyecto en equipos, teatro, etc.

El acceso a esta institución se realizó por intermedio de la directora, que se mostró muy abierta al tema. No fue necesario ningún trámite administrativo, la directora acompañó a la investigadora para observar inmediatamente la clase de teatro. Con esta experiencia concreta le ilustró que la materia de FCyÉ se trabaja de modo transversal a todas las actividades pedagógicas, no en una clase específica.

Esta primera observación le sirvió a la investigadora para darse cuenta acerca de cómo se trabajan algunos elementos que conforman la materia de FCyÉ y para darse una idea de cómo se trabajan las demás materias dentro del sistema Montessori.

La escuela cuenta con una biblioteca con libros en español, inglés, ruso, náhuatl, zapoteco, hebreo y francés. Además, tiene un área denominada de *vida práctica* que es un espacio que opera como puente entre la escuela y la casa. Su función se centra

---

acrecentar la matrícula, la escuela descuida algunos aspectos importantes para recibir alumnos afines al proyecto" (Doc.Dir.).

<sup>49</sup> Estos ejercicios no son totalmente libres, pues el profesor pregunta: "¿Qué quieres hacer?" y con base en la respuesta: "quiero pintar", "quiero aprender la raíz cuadrada", "quiero saber cómo funcionan las apuestas" el profesor asigna las actividades; por ejemplo: "pinta el mapa del continente americano; vamos a trabajar con este material para que aprendas la raíz cuadrada", "vamos a ver qué es la probabilidad".

en que los(as) alumnos(as) adquieran habilidades para cuidar de sí mismos, de su ambiente y, de sus relaciones con sus compañeros y los(as) adultos(as).

Se cuenta también con un laboratorio de química que se encuentra en un estante de vidrio, este laboratorio sólo es utilizado por los(as) alumnos(as) de Taller 2.

Cabe señalar que cada ambiente preparado cuenta con un taller de cocina en donde todas las mañanas los(as) alumnos(as) de Taller 1 y Taller 2 preparan la comida.

En el primer piso de la escuela está ubicado el espacio cultural, mismo que es utilizado para actividades artísticas, gimnásticas y de música. Es un salón amplio y está muy bien iluminado y, al igual que los demás salones, no tiene cortinas, tienen ventanales que permiten la visión de adentro hacia afuera y viceversa. El patio de la escuela tiene una variada vegetación y cuenta con juegos infantiles. La puerta principal de la escuela es una reja con barrotes de metal que, hasta cierto punto, permite visibilidad de ambos lados.

Cada ambiente preparado cuenta con materiales para trabajo, sin embargo, hay ocasiones en que los(as) alumnos de Taller 1 asisten al Taller 2 para usar algún material y a la inversa. El material se le adjetiva como "de desarrollo" porque contribuye al desarrollo integral de los(as) niños(as) (2EED-2012).<sup>50</sup>

En Taller 2 los(as) alumnos(as) tienen a cargo una pecera que está en el salón, con un par de peces. El salón está lleno de material perfectamente acomodado por áreas de aprendizaje en cuatro estantes de madera que no rebasan una altura de 1.30 metros y están ubicados alrededor del salón. Además, en cada uno de los estantes hay libros de acuerdo con el área de aprendizaje.

Los(as) alumnos(as) cuentan con un librero donde colocan cuadernos y los libros de texto que les dio la SEP. Alrededor de tres paredes se encuentra una línea del tiempo. Hay un pintarrón y cuatro mesas distribuidas en el salón.

---

<sup>50</sup> Esta forma de citación corresponde a una Entrevista con la directora del 2do. Escenario en el año 2012.

Contrariamente a la escuela pública, los(as) alumnos(as) no utilizan uniforme, llevan ropa de acuerdo a la actividad que vayan a realizar ese día (2EED-2012).

A la profesora se le llama *guía*, como en todas las escuelas que trabajan bajo la pedagogía de María Montessori. La guía encargada de Taller 2 cuenta con un entrenamiento para guías Montessori que inició en el año de 1973 y concluyó en 1976. Después de ese entrenamiento estudios de nivel licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y de nivel Maestría en esa misma institución (al momento en que la investigadora realizó su trabajo de campo aún no concluía). Además de esta formación, la profesora ha tomado cursos sobre educación y derechos humanos (2EED-2012).

### **Recapitulación.**

Nuestro trabajo está centrado básicamente en datos cualitativos con una perspectiva de construcción de conocimiento de tipo analítica y reconstructiva. Para el acopio de datos echamos mano de la observación no participante, las entrevistas y los cuestionarios; la población bajo estudio se conformó por profesores(as) y estudiantes de educación primaria; los datos arrojados los analizamos siguiendo lineamientos de la teoría fundamentada con la ayuda del software Atlas.Ti, aplicando una matriz analítica a partir de las áreas de construcción del lenguaje, propia del análisis sociolingüístico del discurso y complementando este trabajo analítico con algunas técnicas del análisis estructural.



## **Capítulo 4. Discursos oficiales sobre el *conocimiento y cuidado de sí mismo*.**

En el presente capítulo analizamos el discurso oficial en torno a la competencia *conocimiento y cuidado de sí mismo* en el Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyÉ), destinado para la educación de nivel primaria; así mismo mostramos algunos elementos, del libro de texto oficial, que nos ayudan a entender el planteamiento que hace la Secretaría de Educación Pública (SEP) para trabajar la Formación Cívica y Ética (FCyÉ), específicamente la competencia *conocimiento y cuidado de sí mismo*.

En un primer momento mostramos cómo está estructurado el PIFCyÉ, qué se entiende por *conocimiento y cuidado de sí mismo* en ese programa y cuál es la propuesta de trabajo para que los(as) alumnos(as) adquieran esa competencia. En un segundo momento exponemos cómo se interpreta esa propuesta en el libro de texto de sexto grado de la asignatura de FCyÉ.

### **4.1 La formación integral, las competencias y los propósitos: elementos centrales del Programa Integral de Formación cívica y Ética (PIFCyÉ).**

El PIFCyÉ busca que los(as) alumnos(as), durante su paso por la educación primaria, desarrollen gradualmente ocho competencias cívicas y éticas que les permitirán no solo responder, sino también actuar ante situaciones de su vida personal y social. Dentro de las ocho competencias, está la nombrada *conocimiento y cuidado de sí mismo*, que cobra importancia no sólo porque aparece en primer lugar, sino porque se considera el *cimiento* de todas las demás (SEP, 2008b).

El PIFCyÉ señala que la FCyÉ, en el contexto escolar, es un proceso que se basa en el trabajo y la convivencia escolar, en el que los(as) alumnos(as) tienen “la oportunidad de vivir y reconocer la importancia de principios y valores que contribuyen a la convivencia democrática y a su desarrollo pleno como personas y como integrantes

de la sociedad” (SEP, 2008a pág. 9). En dicho programa se insiste que la FCyÉ es un proceso que representa un espacio para la articulación de la educación preescolar, la primaria y la secundaria, que son los tres niveles educativos que conforman la educación de tipo básico en México.

De modo específico, el PIFCyÉ (SEP, 2008a) señala que entre los objetivos de la escuela primaria está el de “ampliar las experiencias del preescolar relativas al desarrollo personal y social de los educandos, así como su conocimiento del mundo” (SEP, 2008a pág.9). De acuerdo con el PIFCyÉ, es en la escuela primaria donde se sientan las bases para que los(as) alumnos(as) actúen de manera responsable y autónoma en la vida social y en el entorno natural, de tal modo que en la educación secundaria logren formarse como ciudadanos capaces de desenvolverse en el mundo actual, caracterizado por incesantes cambios.

Como podemos darnos cuenta, en el discurso oficial se habla de un aprendizaje gradual, en el que los niveles educativos (que conforman la educación básica) amplían el conocimiento que los(as) alumnos(as) aprendieron en el grado anterior. Si bien es cierto que se habla de una *articulación*, al menos en el PIFCyÉ no se muestra cómo se lleva a cabo ésta.

En el mismo documento, se alude a la importancia del razonamiento ético en la formación y se afirma lo siguiente:

En este razonamiento ético juegan un papel fundamental los principios y valores que la humanidad ha forjado: respeto a la dignidad humana, justicia, libertad, igualdad, solidaridad, responsabilidad, tolerancia, honestidad, aprecio y respeto de la diversidad cultural y natural (SEP, 2008a, pág.7).

Al respecto, cabe hacer notar que el PIFCyÉ hace referencia al “razonamiento ético” (SEP, 2008a, pág. 7) sin proporcionar alguna definición al respecto, ni ofrecer alguna referencia teórica. De este modo, no es claro si se trata de que el infante se oriente, se apropie o construya de manera autónoma principios que orienten su comportamiento, o si se trata de que, al razonar sobre conflictos de valores, aplique los principios ya contruidos que la escuela le presenta como legítimos.

Esto parece clarificarse cuando se revisan los tres elementos que estructuran el PIFCyÉ: 1) propósitos, 2) enfoque y 3) competencias cívicas y éticas (SEP, 2008a).

#### **4.1.1 Los propósitos.**

De acuerdo con la SEP (2008a) los propósitos del PIFCyÉ contribuyen a la formación de ciudadanos éticos con la capacidad de enfrentar los retos de la vida personal y social; éstos se enlistan a continuación:

Brindar una sólida formación ética que favorezca su capacidad de juicio y de acción moral, mediante la reflexión y el análisis críticos de su persona y del mundo en que viven, con apego a los principios fundamentales de los derechos humanos, los valores de la democracia y las leyes.

Promover en los y las niñas capacidades para el desarrollo de su potencial personal de manera sana, placentera y responsable, libre de violencia y adicciones, hacia un proyecto de vida viable y prometedor, que contemple el mejoramiento de la vida social, el aprecio a la diversidad y el desarrollo de entornos sustentables.

Fortalecer en la niñez una cultura política democrática, entendida como la participación activa en asuntos de interés colectivo para la construcción de formas de vida incluyentes, equitativas, interculturales y solidarias, que enriquezcan el sentido de pertenencia a su comunidad, su país y la humanidad (SEP, 2011, pág. 8).

*El primero de los propósitos* enunciados arriba muestra que se trata de desarrollar el juicio moral (Kohlberg, 1992) mediante un ejercicio analítico crítico y autocrítico, lo cual parece muy cercano al juicio de nivel posconvencional.<sup>51</sup> Sin embargo, lo enunciado en la segunda parte del propósito revela que no se trata de que el juicio moral sea de nivel posconvencional, derivado de un ejercicio de autonomía cognitiva, sino de un juicio *apegado* a principios, normas y valores dados. Dicho de otra manera, el análisis

---

<sup>51</sup> “El nivel postconvencional se alcanza por una minoría de adultos, y normalmente, solo después de los veinte años. El término <<convencional>> significa conformidad y mantenimiento de las normas, expectativas y acuerdos de la sociedad o autoridad por el mero hecho de ser reglas, expectativas o acuerdos de la sociedad [...] Siempre hay alguien que a un nivel postconvencional entiende y acepta, en general, las normas de la sociedad, pero esta aceptación se basa en la formulación y aceptación de principios morales generales que subyacen a estas reglas. En algunos casos, estos principios entran en conflicto con las normas de la sociedad, en cuyo caso el nivel postconvencional juzga por principio más que por acuerdo” (Kohlberg, 1992, pág. 186).

crítico que se supone deben hacer los(as) alumnos(as) tiene un límite: los derechos humanos, los valores de la democracia y las leyes. Estos no son objeto de análisis crítico. En estas condiciones, cabe suponer que resulta difícil que se promueva el desarrollo del juicio moral hasta el nivel posconvencional; más bien lo que el programa parece alentar con ese propósito es el apego a las normas dadas, estacionando al educando en el nivel convencional. El análisis crítico de *su persona* estará también atravesado por este límite: se juzgará positivamente si cumple con las normas y los valores legitimados; y se juzgará negativamente si no las cumple, asumiendo que todas las leyes, los valores y los derechos reconocidos son buenos. Ciertamente, en el principio enunciado se habla de derechos humanos, es decir, derechos reconocidos universalmente, sin embargo, hay que recordar que en todas las partes del mundo hay y ha habido leyes que favorecen a un sector de la población en detrimento de otro, y que hay *derechos* reconocidos que legitiman el ejercicio de un poder sobre otro.

Dicho de otra manera, poner como base del juicio moral la normativa establecida y legitimada sin someterla a crítica significa un límite al desarrollo moral y, por ende, al desenvolvimiento del sí mismo como sujeto moral y autocrítico.

*El segundo propósito* señala claramente que los(as) alumnos(as) construyan su proyecto de vida, orientado hacia objetivos valiosos y procurando su propio desarrollo de manera responsable. La pregunta que cabe hacer aquí es qué tan autónomo puede ser ese proyecto de vida, si el desarrollo del juicio moral se estaciona en el nivel convencional. También vale la pena preguntarse si la responsabilidad a la que se alude en ese propósito es apego a la norma o es apego a los principios morales autónomamente construidos.

*El tercer propósito* hace referencia al *otro*, especialmente a quien se ve como vulnerable. Se alude, por ello, a la equidad, a la solidaridad y a la inclusión que requieren del reconocimiento de la vulnerabilidad del otro, pero también conocimiento del sí mismo, y de lo que se puede hacer por el otro que está en desventaja. De ahí la importancia de que las personas tengan conocimiento de sí mismas y de que ese conocimiento sea crítico. Cuando el conocimiento de sí no es crítico, la persona tiende a justificar sus omisiones o sus acciones inequitativas, insolidarias o excluyentes

convenciéndose a sí misma de que lo que hace está bien porque es conforme a las normas establecidas.

Aunado a lo anterior, el PIFCyÉ también busca que los(as) alumnos(as) asuman y aprecien valores y normas, ello les permitirá “conformar un orden social incluyente” (SEP, 2008a. pág. 10) caracterizado por el respeto y la consideración de los demás. El planteamiento de los propósitos señalados en el programa apunta hacia dos vertientes, la primera tiene relación con el desarrollo personal y la segunda con el desarrollo social. En relación con la primera vertiente, los(as) alumnos(as) se conocen y valoran a sí mismos, adquieren conciencia de sus intereses y sentimientos, toman decisiones, resuelven problemas y cuidan de su integridad. En la segunda vertiente los(as) alumnos(as) desarrollan capacidades en distintos ámbitos: personales para conocer, ejercer y defender sus derechos, para participar de forma activa en los colectivos en los que se desenvuelven, para emitir juicios y para asumir posturas argumentadas frente a los asuntos públicos (SEP, 2008a).

Como puede verse, en el programa subyace el siguiente supuesto: *si se asumen y aprecian valores y normas, entonces se conforma un orden social incluyente*. Dicho supuesto está falsado en la historia social que puede consultarse en múltiples obras. Las normas y valores del nazismo o las del régimen del *Apartheid* que fueron apreciadas y asumidas por muchas personas están muy lejos de haber favorecido un orden incluyente. Lo que podemos derivar de aquí es que el apego a las normas no garantiza la inclusión. Lo que garantizaría la inclusión sería un conjunto de principios con pretensiones de validez universal, lo cual implicaría procurar un desarrollo del juicio moral que no se estanque en el nivel convencional.

#### **4.1.2 El enfoque del programa.**

De acuerdo con los diseñadores del Programa, para que la FCyÉ responda a los retos de una sociedad que demanda la capacidad para participar en el fortalecimiento de la convivencia democrática y que además brinden las condiciones que favorezcan el ejercicio de los derechos humanos, es necesaria una formación integral (SEP, 2008a).

La idea de *formación integral* da contenido al enfoque que es el segundo elemento del PIFCyÉ. La *formación integral* puede ser entendida en dos sentidos que, desde nuestro punto de vista son complementarios entre sí, uno no podría entenderse ampliamente sin el otro. El primero alude a la intención de que los(as) alumnos(as) *desarrollen competencias* para responder ante diversas situaciones de la vida, asumiendo una postura ética y/o formulando juicios de valor. En este primer sentido el PIFCyÉ busca promover el desarrollo de *capacidades globales* (integradas por conocimientos, habilidades y actitudes) que se ponen en movimiento en función de los retos que los(as) alumnos(as) han de resolver. En el segundo sentido, se responsabiliza a la escuela y a los docentes del desarrollo de una experiencia global de aprendizaje en cuatro ámbitos de formación: 1) el ambiente escolar; 2) la vida cotidiana del alumnado; 3) la asignatura y 4) el trabajo transversal con el conjunto de asignaturas (SEP, 2008a). Dicho de otra manera, la formación se ve, por una parte, como un proceso de transformación de los sujetos, y por otra, como un proceso educativo desarrollado por profesionales en un entorno escolar. Pasemos ahora a ver a qué se refiere cada uno de estos ámbitos.

*Primer ámbito: el ambiente escolar.* En el discurso oficial (SEP, 2008a) el *ambiente escolar* se entiende como un “ámbito de aprendizaje, formación y convivencia” (pág. 16). Éste no solo contempla el *espacio material*, sino que también considera el *espacio organizativo* de la escuela. Se constituye por las diversas maneras de interactuar entre los(as) docentes, directivos, alumnos(as), padres de familia y el personal de la escuela, quienes en su práctica cotidiana ponen en juego valores y normas, en sus distintos modos de convivencia y trabajo, así como también en sus formas de resolución de conflictos.

También se afirma que un *ambiente escolar* favorecedor del aprendizaje académico y acorde con los propósitos del PIFCyÉ es resultado de las decisiones consensadas entre el colectivo docente y el director, lo anterior con la intención de favorecer la convivencia democrática. Las condiciones de base que según el programa se requieren para el logro de tal convivencia son las siguientes: el respeto a la dignidad de las personas; la resolución de conflictos y la negociación de intereses personales y

comunitarios; la equidad, la inclusión y la integración educativa; la participación y la existencia de normas claras y construidas de manera democrática (SEP, 2008a).

El programa propone que sean los(as) docentes quienes realicen un análisis de las características de su ambiente escolar y con base en ello den atención a las particularidades propias de la escuela y generen las condiciones de base que pueden servir “para que el colectivo docente analice las características de su ambiente escolar y de ellas derive otras que atiendan a las necesidades particulares de su escuela” (SEP, 2008a, pág.18). Al respecto cabe preguntarnos ¿Cuáles estrategias se han de seguir si la escuela no genera esas condiciones básicas? ¿Qué hacer si los(as) docentes no cuentan con la preparación y/o la disponibilidad para generarlas? Si son los(as) docentes los responsables de generar las condiciones, entonces puede suponerse que la experiencia acumulada será suficiente para cumplir esa tarea, o bien ¿De qué tipo de formación requerirán? Estas interrogantes cobran importancia porque el *ambiente escolar* es el espacio que se propone para generar diálogos, reflexiones, toma de decisiones, etc., y es determinante que los(as) docentes de educación básica cumplan con el perfil adecuado.

*El segundo ámbito: vida cotidiana.* La vida cotidiana está integrada por las condiciones y las experiencias particulares y cotidianas que se viven en las familias y en las comunidades. De acuerdo con el discurso oficial (SEP, 2008a), estas condiciones forman parte del desarrollo cívico y ético de los(as) alumnos(as).

En palabras de los(as) diseñadores(as) del programa (SEP, 2008a) las experiencias cotidianas de los(as) alumnos(as) son la síntesis de “su historia individual y colectiva, sus costumbres y los valores en los que se han formado como personas” (pág. 22), y es a partir de su condición socioeconómica que construyen su identidad individual y colectiva. Por lo anterior, en el programa se afirma que las relaciones entre la escuela, la familia y la comunidad han de organizarse en torno a los siguientes aspectos: *conocimiento de sí mismo; identidad y expectativas personales y familiares; derechos y responsabilidades en la casa, en la comunidad y el país; respeto y valoración de la diversidad: participación y resolución de conflictos; relaciones entre estudiantes, y familia y medios de comunicación.*

La responsabilidad de coadyuvar en la construcción de la identidad de los(as) alumnos(as) recae en los(as) docentes, directivos(as), padres y madres de familia, autoridades y organizaciones de la comunidad. De acuerdo con el discurso oficial, el papel de estos actores puede ser entendido de la siguiente manera:

Comprender el valor de formar a los(as) alumnos(as) en el aprecio a la diversidad social y cultural, para la equidad de género, etnia, cultura, condiciones de vida, para la tolerancia, el diálogo entre quienes son diferentes y el rechazo a la solución violenta de las diferencias y los conflictos.

Comprender las normas que orientan los derechos y responsabilidades de los(as) alumnos(as) en su comunidad a fin de propiciar un intercambio productivo entre éstas y las que se promueven en la escuela (SEP, 2008a, pág. 24).

Pareciera ser que el planteamiento oficial posiciona a estos actores sólo como personas que comprenden lo que pasa en el entorno social de los(as) alumnos(as), sin tomar posición respecto de los problemas, por ejemplo, cuestionando normas o haciendo críticas o propuestas. Aunque se señala que “el desafío de la escuela es educar para que los(as) alumnos(as) se acerquen críticamente a la información que los medios de comunicación les presentan y aprendan a servirse de ellos para conocer otras perspectivas y participar en asuntos de relevancia social” (SEP, 2008a, pág. 25), no parece que dichos actores intervengan para ayudar a que los(as) alumnos(as) hagan la crítica de lo que acontece en la sociedad, en la escuela o la familia.

De acuerdo con el discurso examinado, pareciera ser que el papel de la escuela es legitimar lo establecido normativamente y validar ciertos valores por encima de otros. Al menos en el programa no se muestra un espacio que permita generar alumnos(as) críticos(as), ante esto vale la pena preguntarnos ¿por qué se concibe la escuela como un espacio exterior a su vivencia cotidiana de los(as) alumnos(as)? ¿Qué tendría que hacer la escuela para que los(as) alumnos(as) no introyecten acríticamente las normas? ¿Qué favorecería la construcción de personalidades posconvencionales?

*Tercer ámbito: la asignatura.* Después del *ambiente escolar* y de *la vida cotidiana del alumnado* es propiamente *la asignatura* de FCyÉ. Este ámbito se refiere a los



programas de estudio correspondientes a cada uno de los seis grados nivel primaria que, en su conjunto, “representan un espacio organizado y sistemático para la recuperación de saberes, conocimientos, habilidades y actitudes de los(as) alumnos(as) en torno al mundo social en que viven y el lugar que ocupan en el mismo” (SEP, 2008a, pág. 25).

De acuerdo con el discurso oficial (SEP, 2008a) *la asignatura* demanda la aplicación de estrategias que estimulen los siguientes aspectos: “la toma de decisiones, la formulación de juicios morales, el análisis, la comprensión crítica y el diálogo” (pág. 25).

Al respecto, cabe recordar que la competencia denominada *conocimiento y cuidado de sí mismo* está incluida en todos y cada uno de los grados de la escuela primaria, de manera que también aparece como contenido en los seis libros de texto, los cuales tienen una misma estructura y organización, aunque los temas se van ampliando y profundizando a medida que se avanza en la gradación escolar.

El hecho de que se considere aparte el *ambiente escolar* nos lleva a preguntar si éste constituye un ambiente de aprendizaje,<sup>52</sup> al margen de la asignatura, o si no se considera ambiente de aprendizaje. En el primer caso, habría que preguntar si la asignatura constituye un ambiente de aprendizaje distinto al ambiente escolar y cuáles son las vías de articulación entre uno y otro. Esto es algo que no está suficientemente claro en el PIFCyÉ.

*Cuarto ámbito: el trabajo transversal.* En el programa de FCyÉ, *el trabajo transversal* se entiende como una forma de vinculación entre la FCyÉ y el resto de las asignaturas que integran la educación de nivel primaria. Se trata de un ejercicio en el que se busca trabajar un determinado tema enmarcado en la FCyÉ, desde la perspectiva de otras asignaturas, por ejemplo, Ciencias Naturales o Matemáticas (SEP, 2008a).

---

<sup>52</sup> Siguiendo a Sauvé (1994) un ambiente de aprendizaje se define como el conjunto de condiciones externas, los recursos y los estímulos con los que un alumno interactúa con el objetivo de adquirir competencias.

Dado que la competencia *conocimiento y cuidado de sí mismo* está incluida en primer lugar en todos los programas, tiene diversas posibilidades de ser trabajada transversalmente. En el programa de sexto año se propone como una posibilidad de trabajo transversal de esta competencia la siguiente: “Identifico situaciones y acciones que contribuyen a mi bienestar como adolescente, así como los factores de riesgo que pueden afectar mi integridad” (SEP, 2008a, 176).

Dado que el término *sí mismo* tiene en el ámbito teórico un significado al que subyace una trama conceptual, puede afirmarse que en el Programa no parece haber una toma de posición teórica al respecto. Si la hubiera, probablemente el tratamiento de la competencia sería diferente al que se plantea, más ligado a una identidad ética que a una identidad corporal.

En el siguiente apartado mostramos el discurso oficial en torno a qué se entiende por competencia en el marco del PIFCyÉ.

#### **4.1.3 Las competencias en el PIFCyÉ.**

De acuerdo con los(as) diseñadores del PIFCyÉ, la organización del programa en los cuatro ámbitos que describimos antes obedece a “una perspectiva amplia de la convivencia y de las disposiciones y compromisos personales que cada alumno requiere desarrollar para desenvolverse favorablemente y constituirse en una persona para la vida ciudadana” (SEP, 2008a, pág. 10). Esto implica que el PIFCyÉ esté organizado de manera que todos sus elementos confluyan en la intención de contribuir a que los(as) alumnos(as) adquieran y desarrollen ciertas competencias cívicas y éticas.

En este marco se ubica la competencia que está en el foco de nuestro interés y que aparece en primer lugar: *conocimiento y cuidado de sí mismo*. En este apartado mostramos qué se entiende en el PIFCyÉ por *competencia*, cuál es el significado que se le da a la competencia *conocimiento y cuidado de sí mismo* y cuál es la propuesta oficial para evaluar las competencias cívicas y éticas en general y, de manera específica, la competencia *conocimiento y cuidado de sí mismo*.

El documento oficial define la competencia como la “capacidad que desarrolla una persona para actuar en una situación determinada movilizando y articulando sus conocimientos, habilidades y valores” (SEP, 2008a, pág. 11). A lo largo de todo el programa, el término *capacidad*, aparece en reiteradas ocasiones, sin que se defina y, por ende, sin explicar qué implica una capacidad, de qué o de quién(es) depende el desarrollo de ésta; lo que logramos ver es que en el PIFCyÉ la capacidad incluye el pensar y el hacer cuando se habla de movilizar y articular conocimientos, habilidades y valores.

Para que las competencias cívicas y éticas puedan desarrollarse -dice el PIFCyÉ (SEP, 2008a)- es necesario que la educación de nivel primaria ofrezca oportunidades para que los(as) alumnos(as) experimenten y vivan situaciones de convivencia, de participación, de toma de decisiones individuales y colectivas. A continuación, se enuncian las ocho competencias cívicas y éticas:

1. Conocimiento y cuidado de sí mismo.
2. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.
3. Respeto y aprecio de la diversidad.
4. Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.
5. Manejo y resolución de conflictos.
6. Participación social y política.
7. Apego a la legalidad y sentido de justicia.
8. Comprensión y aprecio por la democracia.

La primera competencia, denominada *conocimiento y cuidado de sí mismo*, se define como aquella que permite que una persona se reconozca a sí misma como digna y valiosa “con cualidades, aptitudes y potencialidades para establecer relaciones afectivas, para cuidar su salud, su integridad personal y el medio natural, así como para trazarse un proyecto de vida orientado hacia su realización personal” (SEP, 2008a. pág. 12).

De acuerdo con lo que se establece en el programa, es en esta competencia donde “se cimientan todas las demás, pues un sujeto que reconoce el valor, la dignidad y los derechos propios puede asumir compromisos con los demás” (pág. 12). Vista de esta manera, esta competencia no sólo constituye el eje del conjunto de competencias que se promueven con la asignatura FCyÉ, sino también el punto en donde confluye la relación de esta asignatura con las otras del Plan de Estudios 2008 (SEP, 2008a).

La definición de esta competencia en el PIFCyÉ está emparentada con la competencia que se resume en la expresión *actuar de forma autónoma*<sup>53</sup> que se presenta en documentos de organismos internacionales como el programa Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005). Esto da la idea de la complejidad de la competencia y de la necesidad de realizar un análisis de la manera en la que se define oficialmente y es interpretada por los distintos actores.

En el Programa se afirma que cuando se alude a las competencias cívicas y éticas, se está introduciendo una “perspectiva moral y cívica” (SEP, 2008a, pág. 11), sin embargo, no se indica de manera clara en qué consiste esta perspectiva. Más bien, de manera descriptiva se afirma que si los(as) alumnos(as) desarrollan las competencias cívicas y éticas podrán tomar decisiones, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos (SEP, 2008a). Al respecto cabe preguntarse ¿Cuál perspectiva sobre la moral y la educación cívica es válida a la hora de trabajar las competencias cívicas y éticas, y por qué? ¿Qué implicaciones tiene introducir esa perspectiva en el proceso de adquisición de las competencias? ¿Cuáles son los alcances y límites de las competencias cívicas y éticas?

---

<sup>53</sup>Según la OCDE, *actuar de forma autónoma* implica que “los individuos puedan tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma [...] Se requiere que los individuos actúen de forma autónoma para participar efectivamente en el desarrollo de la sociedad y para funcionar bien en diferentes esferas de la vida incluyendo el lugar de trabajo, la vida familiar y la vida social. Se necesita que el individuo desarrolle independientemente una identidad y elija, en lugar de seguir a la multitud. Al hacerlo, necesitan reflexionar sobre sus valores y sus acciones” (OCDE, 2005, págs. 4, 14 y15).

Atendiendo a la definición de *competencia* que aporta el programa, puede afirmarse que en ella están implicados procesos cognitivos y/o procesos de acción. En el programa esos procesos reciben diferentes nombres, como: “capacidad para reconocer” (pág.12), “capacidad para comprender [...] capacidad para dialogar [...] capacidad de actuar con apego a las leyes” (pág. 14). Cabe reconocer que la utilización del término *capacidad* resulta tan amplia y poco clara que en algún momento en el Programa se habla de “la capacidad de tener hijos” (pág.167) como una competencia. Esto muestra que el término competencia no solo incluye conocimientos, habilidades y valores, sino también capacidades físicas no adquiridas. En suma, el término competencia en el Programa es difuso y admite múltiples interpretaciones.

Tampoco es claro el criterio seguido para estructurar la asignatura, la cual está compuesta por cinco unidades temáticas, que van desde primero hasta el sexto grado. Cada una de las cinco unidades temáticas desarrolla dos de las ocho competencias; las competencias *Sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad* y la competencia *Apego a la legalidad y sentido de justicia*, se repiten en dos unidades, a diferencia de las demás competencias que sólo se trabajan en una unidad temática durante el ciclo escolar, las competencias mencionadas se abordan dos veces durante el ciclo escolar, y a lo largo del programa no se explica el porqué de ello. La interrogante que vale la pena plantear es ¿Cuál es el criterio que se sigue para estructurar las unidades temáticas con esas competencias? ¿Qué tipo de ciudadano se pretende construir cuando se repiten ciertas competencias? ¿Es posible dejar de lado *la competencia conocimiento y cuidado de sí mismo* en algunas unidades temáticas?

En cuanto a organización de las unidades temáticas, en el PIFCyÉ (SEP, 2008a) éstas siguen un mismo planteamiento: 1) nombre de la unidad, 2) propósitos (varían en número según la unidad), 3) dos competencias cívicas y éticas que se trabajan en esa unidad, 4) las secciones didácticas, 5) la propuesta de trabajo transversal con otras asignaturas y 6) los aprendizajes esperados.

Según se afirma en el Programa (SEP, 2008a), los cuatro ámbitos -la asignatura, el trabajo transversal, el ambiente escolar y la vida cotidiana del alumnado- constituyen

en su conjunto la estrategia integral que ayuda a los(as) alumnos(as) al desarrollo de las ocho competencias cívicas y éticas. Si esto es así, no resulta claro por qué se separan las competencias en las unidades de aprendizaje. Tal parece que, en lugar de considerarlas como competencias, se les está considerando como contenidos de aprendizaje.

A esto se añade que en el Programa de FCyÉ (SEP, 2008a) afirma que aquellos aprendizajes que son “producto del desarrollo de las competencias” pueden aplicarse a múltiples situaciones y enriquecen la mirada de los(as) alumnos(as) sobre sí mismo(a) y sobre su mundo. Valdría la pena preguntarnos ¿cómo distinguir un aprendizaje producto de una competencia, de aquel que no lo es? y ¿puede decirse que no son transferibles los aprendizajes que no son producto de una competencia?

Para evaluar la adquisición de las competencias cívicas y éticas, según el Programa (SEP, 2008a), es necesario que los(as) profesores(as) consideren las características personales, los antecedentes familiares y culturales de cada alumno(a), así como también el ambiente áulico y escolar, como incidentes en el desarrollo de las competencias. Esta forma de concebir la evaluación la convierte supuestamente en una evaluación formativa, tal y como lo plantea el propio Programa. Al respecto cabe preguntarse ¿cómo se entiende la formación en el Programa?

Desde nuestro punto de vista, la forma de evaluar planteada es compleja y al concebir la evaluación de ese modo nos preguntamos: ¿de qué manera debe considerar el profesor los antecedentes familiares y culturales de cada alumno(a) sin que su juicio de valor se vea sesgado por sus antecedentes? Si bien los antecedentes familiares y culturales de los(as) alumnos(as) son importantes para comprender por qué son así y no de otra manera, en el Programa no se plantea cómo deben ser considerados los elementos ubicados fuera del espacio educativo formal, en una evaluación de tipo formativa.

Al final de cada unidad temática, se enlistan los “aprendizajes esperados” (pág. 34) que los(as) alumnos(as) habrán de adquirir, éstos son producto del desarrollo de la competencia puesto que: “al término de la unidad las niñas y los niños están en

capacidad de [...]” (SEP, 2008a pág.170); sin embargo, los aprendizajes esperados no especifican cuáles son los parámetros para saber si el aprendizaje se obtuvo o no, y tampoco si hay indicios de que la competencia involucrada (lo cual también queda en la opacidad) se hubiera adquirido. Esto último nos podría indicar que cada profesor(a), de acuerdo con su experiencia y formación, decide qué aprendizaje se obtuvo y cuál no, y cuáles competencias se adquirieron o no. Lejos de que la evaluación sea de tipo formativa, el propio programa nos muestra el implícito de una evaluación arbitraria, sujeta a los criterios de los(as) profesores(as) y que sirve para otorgar calificaciones, más que para retroalimentar a los(as) alumnos(as). La *evaluación formativa*, es también un término que queda sin precisar.

En resumen, según el Programa (SEP, 2008a), las ocho competencias cívicas y éticas se desarrollan de manera gradual y sistemática, a través del trabajo de las cinco unidades temáticas que se contemplan en el libro de texto de FCyÉ en cada uno de los grados escolares. La organización de las unidades temáticas, en cada grado, tiene como punto de partida los asuntos personales de los(as) alumnos(as), y están dirigidos hacia el logro de una buena convivencia social. No obstante, la falta de claridad en la estructuración de los contenidos y en la definición de las nociones convierte al Programa en un instrumento difícil de comprender, para ponerlo en práctica. Por esa razón, los(as) profesores(as) tienden a basarse en el libro de texto.

En el siguiente apartado se muestra como está estructurado el libro de texto de la asignatura de FCyÉ, correspondiente al sexto grado de la educación primaria; así mismo se muestra cuál es la propuesta de trabajo para la competencia: *conocimiento y cuidado de sí mismo*.

#### **4.2 El libro de texto.**

En el Reglamento Interior de la SEP (2005) se afirma que la elaboración, actualización y edición de los libros de texto gratuitos, a partir de los planes y programas de estudios de nivel básico, corresponde a la Dirección General de Materiales Educativos. El libro de texto gratuito, correspondiente a cada ciclo escolar, es el material educativo

autorizado por la SEP para ser utilizado en los tres niveles que conforman la educación de tipo básico en México (SEP, 2005). En este contexto, podemos señalar que los libros de texto gratuitos son uno de los documentos oficiales que sirven de guía para la práctica diaria de los(as) docentes en el aula. De acuerdo con la SEP (2008b), el libro de texto gratuito diseñado para la asignatura de FCyÉ, se plantea desde una propuesta integrada, desde un enfoque nuevo que hace “énfasis en la participación de los alumnos para el desarrollo de las competencias básicas para la vida y el trabajo” (pág. 3). Trabajar desde este enfoque, hace necesario que se incorporen varios apoyos relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), por ejemplo, equipamientos audiovisuales e informáticos.

De acuerdo con la SEP (2008b) las estrategias contenidas en el libro de texto de sexto grado de FCyÉ son “innovadoras para el trabajo escolar” (pág.3), y demandan competencias docentes “orientadas al aprovechamiento de distintas fuentes de información, el uso intensivo de la tecnología, la comprensión de las herramientas y de los lenguajes que niños y jóvenes utilizan en la sociedad del conocimiento” (pág.3). El planteamiento del libro de texto gratuito tiene como intención que los(as) alumnos(as) adquieran habilidades para el aprendizaje autónomo. En él se hace una invitación a los padres y a las madres de familia para que “valoren y acompañen el cambio hacia la escuela mexicana del futuro” (SEP, 2008b).

El libro de texto de FCyÉ se compone de bloques temáticos, previo al desarrollo de estos bloques se encuentra un apartado titulado “Conoce tu libro” (pág. 6) que presenta, a modo de una infografía, lo que el(la) profesor(a) y los(as) alumnos(as) encontrarán en las secciones de cada bloque del libro.

#### **4.2.1 Los bloques del libro de texto.**

Siguiendo la estructura sugerida por el PIFCyÉ, el libro de texto gratuito de FCyÉ está compuesto por cinco bloques; todos ellos están organizados de la misma manera y con las mismas secciones (SEP, 2008b). En el PIFCyÉ (2008a) se utiliza el término *unidad* y en el libro de texto de FCyÉ (SEP, 2008b) se utiliza el término *bloque*, ambos términos hacen referencia a los contenidos temáticos que se desarrollarán.



En la sección *Portada del bloque* se encuentra el nombre y el propósito del bloque, pero, a diferencia de lo que ocurre en el Programa, en el libro no se encuentran enunciadas las dos competencias por trabajar a lo largo del desarrollo del bloque. En el PIFCyÉ, en el apartado donde se describen cada una de las unidades de sexto grado, se encuentran las dos competencias a desarrollar; por ejemplo, en la *Unidad 1 De la niñez a la adolescencia* las competencias a desarrollar son: 1) Conocimiento y cuidado de sí mismo y 2) Sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad (SEP, 2008a).

En la sección *Platiquemos* “se presentan con claridad y precisión los conceptos básicos necesarios para aprender los contenidos de cada bloque” (SEP, 2008b. pág. 6). Dentro de esta sección se hace mención a los(as) alumnos(as) de que las *cenefas* son imágenes y fotografías que están en el libro de texto de FCyÉ. De acuerdo con documentos oficiales (SEP, 2008b) las cenefas tienen la intención de impulsar a los(as) alumnos(as) a investigar sobre el patrimonio y la cultura de nuestro país; es importante mencionar que las cenefas no tienen relación con el tema que se está desarrollando en el bloque. Por ejemplo, la primera cenefa que aparece en el bloque 1: *De la niñez a la adolescencia*, se muestra un Fragmento de un mural de Diego Rivera y en su descripción señala: “Las escuelas y maestras rurales simbolizaron a la Revolución por su capacidad de transformar las condiciones de vida del pueblo” (SEP, 2008b, pág. 10).

En la sección *Para aprender más* se encuentran textos provenientes de instituciones y asociaciones civiles que tienen por intención ayudar a los(as) alumnos(as), “en la comprensión y aplicación de los contenidos de la asignatura” (pág.7); en la sección *Para hacer* se explican, de manera breve, “procedimientos y técnicas para el desarrollo de las competencias cívicas y éticas” (SEP, 2008b, pág. 7). A pesar de que esta sección está dedicada a desarrollar las competencias cívicas y éticas, en ningún apartado o bloque del libro se menciona cuáles son o a qué se refiere cada una de ellas.

En la sección *Ejercicios* se amplía el dominio de las competencias cívicas y éticas, finalmente en la sección de *Autoevaluación* los(as) alumnos(as) realizan un ejercicio para ver “cuánto han desarrollado sus competencias y actitudes” (pág. 7).

Una vez presentadas las secciones de libro de texto de FCyÉ constatamos que en este material no se mencionan las competencias que se trabajan en cada uno de los cinco bloques, vale la pena cuestionarnos ¿A qué se debe que no se enuncien las competencias cívicas y éticas en el libro de texto de sexto grado de FCyÉ? ¿Por qué sería importante, o no, que los(as) alumnos(as) conozcan qué competencias están trabajando en cada bloque?

En el PIFCyÉ (2008a) se señala que en la primera unidad debe trabajarse la competencia *Conocimiento y cuidado de sí mismo*, a esto obedece que en el libro de texto se trabaje dicha competencia en el bloque uno. En este bloque la competencia que nos interesa se trabaja en conjunto con la competencia enunciada con el número cuatro: *sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad*. En el PIFCyÉ (2008a) se afirma que el desarrollo de las competencias cívicas y éticas es progresivo y además están concebidas en una secuencia gradual, de manera que los(as) alumnos(as) tendrían que desarrollar la competencia enunciada con el número uno para posteriormente desarrollar el número dos, y así sucesivamente hasta lograr el desarrollo de las ocho competencias que se enuncian el programa.

Ahora bien, en el PIFCyÉ (2008a) se afirma que, a pesar de que se plantean dos competencias por unidad, eso no significa que su desarrollo no movilice a las demás competencias. Esto hace suponer que la competencia *conocimiento y cuidado de sí mismo* se trabaje específicamente en el bloque uno, pero sea movilizada a lo largo de todo el curso. Si esto es poco claro en el Programa, en el libro de texto no se clarifica cuáles son las competencias que se están trabajando, aunque sí se brindan algunas pistas al respecto. Por ejemplo, los ejercicios de evaluación al final del bloque número uno lleva títulos que aluden a la competencia: “Para conocerme”; “Cómo me veo”; “¿Todos iguales?”; “Me cuido”. Lo que habría que preguntar es ¿Cómo evalúan las y los profesores la adquisición de la competencia? ¿Cómo se moviliza esta competencia

en otros bloques, cuando los ejercicios están estrechamente vinculados con las competencias que toca tratar en cada caso?

#### **4.2.2. El conocimiento y cuidado de sí mismo: unidad uno del libro de texto.**

Puesto que en el Programa se señala que es en la primera unidad donde se trabaja la competencia de interés para nuestra investigación: *conocimiento y cuidado de sí mismo*, procedemos, entonces, a describir lo que al respecto se presenta en el bloque uno del libro de texto. Ahí se señalan como propósitos los siguientes:

Distinguir los cambios de tu cuerpo, tus sentimientos y tu modo de pensar para aprender a cuidarte de los peligros que te rodean.

Saber que han existido diversas ideas y prejuicios sobre la adolescencia, la sexualidad y el género.

Informarte sobre la salud sexual, e identificar hechos que afecten la salud y la dignidad de las personas (SEP, 2008b, pág. 8).

Se esperaría que los propósitos del libro fuesen los mismos que están planteados en el PIFCyÉ (SEP, 2008), sin embargo, éstos no coinciden porque mientras en el Programa se plantean como lo que el profesor debiera promover, en el libro se plantean como propósitos de los que tendría que apropiarse el o la alumna. A continuación, se presentan los propósitos del Programa:

Distinguir los cambios corporales que vive actualmente, asumirlos como parte de su identidad y realizar acciones que contribuyan a su crecimiento y desarrollo.

Comprender que han existido diversas ideas sociales sobre la adolescencia, la sexualidad y género, al tiempo de cuestionar estereotipos.

Buscar y emplear información que incremente su conocimiento sobre el cuidado de la salud sexual e identificar acciones que afecten la salud y dignidad de las personas (SEP, 2008a, pág. 166).

Lo que se refleja en estos enunciados es que la competencia *conocimiento y cuidado de sí mismo* está relacionada con la identidad corporal y sexual, así como con la salud corporal. En este contexto, el término *dignidad* se entiende también ligado al cuerpo y

es, quizás, más equivalente a la *inviolabilidad* del cuerpo que a la calidad ética de la persona.

En el libro de texto, no sólo los propósitos están enunciados de manera que se dirigen al alumno(a). También los ejercicios y las preguntas que se hacen tienen ese tono. Pareciera que se esperaba que aún sin el apoyo del profesor, el estudiante pudiera lograr los aprendizajes esperados y la adquisición de las competencias. Un ejemplo de esto es el siguiente ejercicio:

En el ejercicio ¿Cómo me veo? Se le solicita a los(as) alumnos(as), en un espacio en blanco específico, pegar una fotografía o dibujarse, posteriormente se les indica realizar lo siguiente:

1. Escribe tres cualidades relacionadas con tu forma de ser:
2. ¿Qué características puedes mejorar? Escribe tres:
3. Reflexiona acerca de cómo puedes aprovechar tus cualidades para mejorar. Pregunta a otras personas y escribe en tu cuaderno un plan de acción para lograrlo (SEP, 2008b, pág. 25).

No obstante, al inicio del bloque, en la sección titulada *Platiquemos*, se brinda al alumno(a) información basada en los avances científicos. Al respecto, puede afirmarse que, si bien el título parece una invitación al diálogo, resulta imposible dicho diálogo. Esta sección es la oportunidad para presentar al aprendiente el fragmento de la cultura legitimada que se desea que aprenda. Así, en el desarrollo del bloque uno, titulado *De la niñez a la adolescencia* (sección *Platiquemos*), se expone a los(as) alumnos(as) qué es la adolescencia y cuáles son los principales cambios que se presentan en el cuerpo del ser humano (SEP, 2008b). Lo central en esta sección radica en informarles a los(as) alumnos(as) que durante la pubertad “buscarán definir su individualidad y distinguirse por su forma especial de ser, de pensar y de relacionarse con los demás” (pág. 10). Planteado de este modo, pareciera ser que el eje de la adolescencia radica en la construcción de un sujeto centrado en sí mismo. Aunque parte de esa construcción sea la relación con los demás, lo principal es la manera en la que se construye la singularidad. Las actividades planteadas como ejercicios en este bloque parecen orientadas al cuidado del cuerpo, la salud y la integridad física y sexual, y

también orientadas a evitar la discriminación. En cambio, no parece haber actividades suficientes para que el alumno(a) vaya delineando de manera reflexiva su peculiar forma de ser.

De acuerdo con lo que se plantea en el libro de texto (SEP, 2008b), la adolescencia es una oportunidad para plantearse preguntas que van delineando la propia personalidad, por ejemplo: “¿Quién soy? ¿Cómo quiero ser cuando sea mayor? ¿Cómo será mi pareja? ¿Qué valores serán fundamentales en mi vida?” (pág.11). En el libro se le advierte al alumno(a) que las respuestas que den a esas preguntas tienen influencia en su “forma de vivir”, sus “intereses” y su “propio carácter” (pág.11).

Desde nuestra perspectiva, el discurso de la SEP (2008b) refuerza la construcción de la personalidad desde un planteamiento donde el otro se desdibuja, ¿Qué tipo de personalidad se está construyendo? ¿Cuáles son las implicaciones de la construcción de una personalidad donde el otro no es considerado? ¿Qué tipo de ciudadanos y ciudadanas se está construyendo?

En el libro de texto se afirma que, en algunas culturas, el final de la adolescencia se asocia con la incorporación de los jóvenes al trabajo o la formación de una nueva familia, lo que conlleva la independencia con respecto a los padres; en cambio, la prolongación de la pubertad está asociada con la continuación de los estudios y de la dependencia con respecto a los padres u otros adultos, hasta que los jóvenes logran ser autosuficientes (SEP, 2008b. pág. 11). Al respecto, podemos preguntar ¿Por qué, si la adolescencia se ve como un proceso centrado en los cambios corporales, la finalización de ésta se asocia con la independencia económica?

Esta pregunta tiene más sentido si se considera que entre los cambios corporales que ocurren en la adolescencia están los que se refieren a la sexualidad, según el libro de texto, “expresa varias capacidades humanas relacionadas con los afectos y sentimientos, lo que para cada uno representa ser hombre o mujer, con su capacidad de goce y la capacidad de reproducción” (SEP, 2008b. pág.12).

“Otro elemento de la sexualidad es el género” (SEP, 2008b, pág. 13), esta afirmación revela que en el libro de texto el concepto de género queda subsumido en la

sexualidad. Se sostiene que el género “se refiere a los comportamientos, sentimientos y formas de vida que nos identifican como hombres o mujeres en la sociedad en que vivimos” (pág.13). Al respecto, se afirma que es en la familia donde se aprenden los comportamientos particulares de ser hombre y de ser mujer, y se les categoriza desde muy pequeños, por ejemplo: “frecuentemente al nacer a los niños se les identifica con el color azul y a las niñas con el rosa” (SEP, 2008b. pág.13).

En consonancia con el discurso de la SEP (2008b) los comportamientos particulares de cada género también se aprenden en la escuela, en los grupos religiosos, grupos de amigos y por los medios de comunicación; específicamente con respecto a los medios de comunicación se hace la invitación a los(as) alumnos(as) a que analicen qué tipo de estereotipos se promueven, con la intención de identificar si están o no de acuerdo, si son afines a sus valores o son ajenos. ¿Por qué solamente se hace la invitación a analizar los estereotipos que se promueven en los medios de comunicación? ¿Por qué no cuestionar aquellos provenientes de la religión o de la propia familia?

De acuerdo con el libro de texto (SEP, 2008b) durante la adolescencia se delinea la personalidad de los(as) alumnos(as), sin embargo, no se procura que ellos(as) revisen y analicen los valores familiares y religiosos que se les han inculcado. Dicho de otra manera, se dan por incuestionables esos valores mientras que los que se promueven por los medios sí son objeto de crítica: ¿Qué implicaciones tendría cuestionar los valores familiares que hasta ese momento se les ha inculcado?

En el bloque 1, también se habla sobre el “cuidado de la salud sexual” (SEP, 2008b. pág.14), que se señala como algo que es importante atender. Al respecto se les indica a los(as) alumnos(as) cómo llevar a cabo esa tarea: “el cuidado de tu cuerpo a través de la higiene y una alimentación adecuada, la atención a tus sentimientos y emociones” (pág.14). En el bloque uno no se abunda sobre estos asuntos, pero lo correspondiente a la buena alimentación se trabaja en la asignatura *Conocimiento del medio*, y el tema referente a la alimentación aparece en el bloque 2 denominado *Observo los cambios y los de mi comunidad*. La atención a los sentimientos se trabaja en la competencia dos “Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad”.

Como parte de la salud sexual, se habla también de la *integridad*, misma que requiere que los(as) alumnos(as) estén alertas para no ser violentados, no ser abusados sexual o psicológicamente. El exhorto se presenta de la siguiente manera: “No olvides que tienes derecho de que los demás te cuiden y protejan, pero también debes cuidarte y no ponerte en riesgo” (pág.15).

El bloque uno concluye con la sección titulada *Para aprender más*, que tiene como intención que el estudiante profundice en los temas trabajados en el bloque. En esta sección se señala que las manifestaciones generales del proceso psicológico del adolescente son los siguientes:

*Identidad* [las cursivas son nuestras]: sentido coherente de “quién soy”.

*Intimidad*: capacidad para las relaciones maduras y responsables con otras personas, incluyendo las sexuales.

*Integridad*: sentido claro de lo que está bien y lo que está mal, incluyendo actitudes y comportamientos socialmente responsables.

*Independencia psicológica*: sentido suficientemente fuerte de sí mismo que permite tomar decisiones y desempeñarse sin depender excesivamente de otros (SEP, 2008b. pág. 17).

Como puede observarse, es en estas manifestaciones donde queda incluida la identidad ética, que no se trabaja en el bloque. Si no se ha trabajado la dimensión ética del proceso formativo, no queda claro cómo los(as) alumnos(as) que entran en la adolescencia pueden tener relaciones maduras y responsables con otros; pueden tener el sentido claro de lo que está bien y lo que está mal, y en qué medida se les podría demandar que fueran responsables de sus actos ante la sociedad y que tomaran decisiones sin depender de otros (es decir, con autonomía) si no se ha trabajado la dimensión ética. El cierre del bloque en este aspecto resulta muy abrupto y escasamente formativo. No parece haber ejercicios suficientes para que los(as) alumnos(as) tuvieran herramientas suficientes para lograr una identidad ética.

Dicho de otra manera, lo que se presenta como “profundización del tema” en realidad es tratamiento de otro tema que no ha sido abordado.

Lo que puede concluirse a partir de la descripción de este bloque es que la competencia *Conocimiento y cuidado de sí mismo* queda muy acotada a lo corporal y lo sexual y que sólo al final del bloque se da un salto cualitativo en el que dicha competencia adquiere una dimensión ética. Dicho salto es sin embargo muy arriesgado porque no se han previsto las herramientas y las estrategias adecuadas para darlo.

Cabe señalar que en los siguientes bloques del libro de texto se van ocupando de otras competencias que sí contribuirían a la conformación de una identidad ética. Si consideramos que la identidad ética requiere necesariamente de la alteridad, podemos ver que una de las competencias más importantes para la conformación de la identidad ética es *la autorregulación y ejercicio responsable de la libertad*, que pone a la persona en relación con el otro; en el mismo tenor, la competencia “respeto y aprecio de la diversidad”, se conforma en relación con el otro y, especialmente, con el otro diferente, en la que también la alteridad y la diferencia están presentes; otra más es la competencia “manejo y resolución de conflictos”, pues éstos siempre se dan en relación con otros.

En el libro de texto, la competencia *conocimiento y cuidado de sí mismo* no aparece con la transversalidad ni la centralidad que se le atribuyo en el Programa de Formación Cívica y Ética (PIFCyÉ), si bien es cierto que la competencia es retomada en algunos otros bloques del libro de texto, aparece sin el peso que los diseñadores del PIFCyÉ le dieron.

### **4.3 A manera de discusión.**

El análisis que realizamos toma en cuenta que la Secretaría de Educación Pública<sup>54</sup> (2008a) concibe la competencia denominada *conocimiento y cuidado de sí mismo*

---

<sup>54</sup> Aun cuando los programas son elaborados por los cuadros técnicos de la SEP, lo expresado ahí no sólo refleja el punto de vista de los(as) diseñadores(as), sino también el de los(as) funcionarios(as) que dan los lineamientos y autorizan los programas, así como el de los(as) asesores(as) académicos(as) que opinan al respecto. Las diferentes visiones, negociadas, aparecen en el programa con la fuerza de la institución: la SEP.



como una competencia básica o clave porque en ella se *cimentan* todas las demás competencias (véase anexo 1) a cuya adquisición y desarrollo se orienta el programa. El *conocimiento y cuidado de sí mismo*, según el programa oficial, es también el punto de confluencia de las diversas asignaturas diseñadas en el marco de la reforma efectuada en 2009 a la educación básica. Cabe señalar, sin embargo, que en los documentos oficiales no se presenta una amplia justificación acerca de por qué se le atribuye esa función cimentadora a esta competencia.

Puede suponerse que al usar como metáfora el término *cimiento* en el programa de FCyÉ para referirse a esta competencia, se da la idea de que el *conocimiento y cuidado de sí mismo* cohesiona y da firmeza a la formación en la educación básica. Las características principales de la definición que aportan los(as) diseñadores(as) son representadas en la siguiente cita:

Es la capacidad de una persona para reconocerse como digna y valiosa, con cualidades, aptitudes y potencialidades para *establecer relaciones afectivas*, para cuidar su salud, su integridad personal y el medio natural, así como trazarse un proyecto de vida orientado hacia su realización personal (SEP, 2009, pág. 12) [las cursivas son nuestras].

Como puede verse, en la visión oficial de los programas de primaria que se publicaron en 2008,<sup>55</sup> se trata de una competencia centrada en el individuo y que poco alude a la

---

<sup>55</sup> El referente de esta investigación fueron los documentos publicados para la educación primaria entre 2008 y 2009. No tomamos en cuenta los documentos publicados en 2011 para la educación del nivel de secundaria en los que hay ligeros pero importantes cambios en la manera de ver esta competencia, porque estos documentos no constituyen el referente obligado para los(as) profesores(as) de primaria, sino sólo para los de secundaria. No obstante, conviene apuntar que en dichos documentos la competencia se define así: *Conocimiento y cuidado de sí mismo*. Esta competencia es un punto de referencia para todas las demás; consiste en la identificación de características físicas, emocionales y cognitivas que hacen a cada persona singular e irreplicable, reconociéndose con dignidad y valor, aptitudes y potencialidades para establecer relaciones afectivas para cuidar su salud, su integridad personal y el medio natural, así como para trazarse un proyecto de vida orientado hacia su realización personal. Se desarrolla a la par que el reconocimiento y la valoración de los otros, implicando el ejercicio de un pensamiento crítico y autónomo sobre su persona, puesto que "un sujeto que reconoce los valores, la dignidad y los derechos propios puede asumir compromisos con los demás." (SEP, 2011, pág. 21). En esta definición se expresa el supuesto de que el reconocimiento de la propia dignidad y derechos es condición del compromiso que se puede asumir con los(as) demás; sin embargo, no explica más acerca de

toma de decisiones en el campo de la ciudadanía o a la autonomía moral y no hace referencia alguna a la relación con otros más que por la vía de las relaciones afectivas. Es como si se tratara de un individuo auto-referencial (Bauman, 2000). Desde esta perspectiva, el *conocimiento y cuidado de sí mismo* dista mucho de la hermenéutica del sujeto, entendida a la manera de Ricoeur (1996). Se trata más bien de una especie de auto-reconocimiento que se emparenta más con la autoestima que con un trabajo sobre sí mismo (un *ocuparse de sí*). La competencia se reduce, entonces, a la capacidad de autoestima que sirve al mismo tiempo: a) como motivo para el cuidado del cuerpo (incluyendo el cuidado de los recursos naturales, como condición del bienestar del cuerpo), y b) como condición para establecer relaciones afectivas y un proyecto de realización personal.

La competencia, así entendida, difícilmente podría ser evaluada mediante manifestaciones de la subjetivación entendida a la manera de De Gaulejac (2009), pues no se trata del individuo que toma conciencia de sí mismo para afirmarse como un ser único que, a la vez, es un ser social. El *cuidado de sí mismo* relacionado con esta manera de entender la subjetivación, tendría que manifestarse como proceso en el que la persona enfrenta y resuelve el aparente dilema entre su individualidad y su socialidad. Lejos de eso, la manera de entender el *conocimiento y cuidado de sí mismo* en el programa parece estar más orientada por la idea de que, mediante la estima de sí, el individuo "se auto-sostiene desde el interior" (Martuccelli, 2006, pág. 34).

Pareciera que los soportes del individuo -para usar el lenguaje de Martuccelli (2006)- están dados por su cuerpo (su integridad corporal y su salud) y por su entorno natural, pero también por una *dignidad* cuyo origen queda oculto en el discurso. No se sabe si

---

cómo sucede esto. En el documento al que aquí hacemos referencia se añade un párrafo en el que se justifica por qué esta competencia es "punto de referencia" de las demás (nótese que ya no se habla de cimiento): "Las competencias cívicas y éticas en cada grado de Educación Básica parten de los asuntos que refieren a la esfera personal de los alumnos y avanza hacia los contenidos que involucran la convivencia social más amplia, mediados por el sentido ético y cívico presente en todas las competencias" (SEP, 2011, pág. 24). Puede apreciarse que la razón que se aporta es más didáctica que teórica. Por último, en el documento aparece un esquema en el que el conocimiento y conciencia de sí aparece directamente vinculada con Autorregulación, Respeto a la diversidad y Manejo de conflictos, e indirectamente vinculada con las demás competencias que son de carácter social.

se es digno porque se es sujeto de derechos o porque hay una razón *ontológica* -y por ende no histórica (por ejemplo: *ser digno por ser hijo de Dios*). Esta indefinición en el discurso oficial deja en la obscuridad la manera en que esta competencia – *conocimiento y cuidado de sí mismo*- constituye un *cimiento* para las demás competencias como afirman los diseñadores del programa.

Tal opacidad conduce a un problema. Se busca la formación de un sujeto moral y ciudadano que necesariamente está en relación con otros en el ámbito de las relaciones cotidianas y en el ámbito de lo social, mediante el desarrollo de una forma de reflexividad auto-referencial que no está abierta al otro más que por la vía de los afectos.

Cabe suponer que la ambigüedad con la que se trata esta competencia y la falta de articulación clara con los problemas que atañen a la persona en tanto que sujeto moral y ciudadano, hace operar esta categoría como un significante vacío (Laclau, 1996) que da lugar a múltiples interpretaciones y prácticas que se relacionan con el contexto. Son éstas las que tratamos de desentrañar en los casos estudiados. A continuación, presentamos el análisis del primer caso estudiado: una escuela primaria pública. El análisis demuestra que los actores conciben el *conocimiento y cuidado de sí mismo* como una forma de conformarse con y adecuarse a normas impuestas por otros.

## Capítulo 5. Alumnos y maestros en una escuela pública: concepción heterónoma del cuidado de sí mismo.

Los siguientes capítulos se dedican al análisis de los datos obtenidos mediante las técnicas de observación y entrevista. Aplicamos algunos lineamientos del método de la teoría fundamentada y nos apoyamos en el Software Atlas.Ti para organizar y categorizar los datos. En este capítulo nos concentramos en el análisis de la información recabada en una escuela primaria pública, que es el primero de los casos analizados, y mostramos la manera en que la competencia *conocimiento y cuidado de sí mismo* es interpretada en una escuela primaria pública, dando lugar a determinadas prácticas. Para ello realizamos un trabajo de análisis de las entrevistas y observaciones que nos permitió construir, codificar y relacionar categorías interpretativas a partir de los datos empíricos. El análisis nos permitió reconstruir ejes o códigos axiales que constituyen el núcleo figurativo de la representación que circula en el contexto estudiado. En torno a esos ejes se articulan otros atributos que dan sustancia a dicha representación.

Al analizar las entrevistas y las observaciones identificamos categorías referidas al *conocimiento y cuidado de sí mismo*. Mediante el proceso de codificación abierta se obtuvieron 29 categorías (ver anexo 4) que provienen directamente del discurso de los actores. Entre las que aparecen con mayor apoyo empírico<sup>56</sup> están las siguientes: responsabilidad (47), obediencia (31), participación negativa (23), juicio ético (21), ¿Qué me puedes decir de esto? (21)<sup>57</sup>, cumples con las reglas de la calle (18), auto-control (14) y pedir respeto (14). En suma, responsabilidad, obediencia y participación negativa son las categorías que tienen mayor apoyo en los datos obtenidos.

---

<sup>56</sup> El término en inglés *grounded* ha sido traducido como *fundamentado*, de ahí que al método se le llame en español *Teoría fundamentada*. Sin embargo, sería más adecuado hablar de teoría fundada o apoyada en datos empíricos. Por esa razón, a los datos más recurrentes no les llamamos *datos fundamentados* sino *datos con apoyo empírico*.

<sup>57</sup> Esta categoría refiere a las preguntas constantes que el profesor realiza, en su práctica diaria, a los(as) alumnos(as) para que participen en clase.

También identificamos las categorías con mayor densidad, entendida ésta como el conjunto de relaciones que tiene una categoría con otras resultantes de la codificación abierta. Las categorías más relacionadas con las otras y, por ende, las más densas son: obediencia (16), auto-control (15) y responsabilidad (13). Estas categorías enfocan al *conocimiento y cuidado de sí mismo* bajo el aspecto de la relación entre el(la) alumno(a) y algún tipo de autoridad, presentando tres formas de relación que exponemos en los siguientes apartados.

La codificación axial de estas tres categorías, permitió descubrir el núcleo de la representación del *conocimiento y cuidado de sí mismo*, en el caso de nuestros(as) informantes(as) de la escuela pública, así como la manera en la que relacionan esta competencia con otros aspectos de la formación cívica y ética. A continuación, nos referiremos a cada una de estas categorías, tomando como punto de partida una distinción de particular importancia en la formación ética: la autonomía y la heteronomía.

### **5.1 Entre la conciencia autónoma y la conciencia heterónoma.**

En el discurso que circula en el aula, juega un papel relevante el término "conciencia". En general, su empleo se relaciona con lo que se denomina "autonomía", entendida como la capacidad de tomar las propias decisiones procurando actuar bien y evitando actuar mal. Aquí entra en juego la conciencia, como puede observarse en el siguiente fragmento.

[Profesor] ¿Quién debe decir y decidir lo que se tiene que hacer?

[Alumnos] La conciencia.

[Profesor] La conciencia. Tu propia decisión, tus propios sentimientos, tu propio corazón. Entonces no es cumplir con lo que se te pide, la planta no te dice que le hace falta agua. ¿Quién te lo dice? Tú mismo. Dentro de ti hay algo que te dice que hay que ser cumplido.

[Alumna] La conciencia.

[Profesor] Si no hay nadie en la calle ¿Quién te dice que no tires basura? Es mi responsabilidad mantener mi ciudad limpia. La responsabilidad de tener limpio donde yo paso, porque si hay una cáscara y alguien se lástima porque se resbala, esa es mi

responsabilidad [...] Es lo que te dice tu conciencia y tu corazón. No quiero un país sucio, un mundo sucio (1E7:1374).<sup>58</sup>

Lo que resulta central en esta cita es lo que se entiende por "ser cumplido": el profesor rechaza que esto signifique cumplir con los deseos de otro, pero admite implícitamente que ser cumplido consiste obedecer normas u órdenes internalizados, sin que estos hayan pasado por el tamiz de los principios morales, autónomamente construidos (Ricoeur, 1996). De aquí se sigue que, lo que en el aula se entiende por "conciencia" es un conjunto de mandatos internalizados que salen a la luz cuando hay alguna situación concreta en los que cabe aplicarlos. Lo que no está claro en el discurso del profesor es si se trata de mandatos que se van internalizando a lo largo de la vida por influencia de otros(as), como los padres o los maestros, o si se nace ya con esos mandatos. En lo dicho por el profesor, pareciera que hubiera una especie de sentimiento del bien (el término "corazón" alude a sentimientos) que impulsa a actuar bien. Cabe preguntarse si ese sentimiento es algo innato o es adquirido. Si es algo innato, entonces ¿por qué hay gente que actúa mal? ¿Actúa contra los dictados de su corazón? Si es adquirido, entonces ¿cómo se configura? En el discurso del profesor subyace la idea de que se trata de sentimientos de rechazo o aceptación que tienen su base en mandatos internalizados, gracias a procesos de socialización. Si esto es así, entonces surge la pregunta ¿Todos son válidos o hay algunos que no lo son? ¿Cuáles son los criterios o principios para distinguir la validez de los mandatos? Esto parece quedar fuera del discurso y las prácticas en el aula. La reflexión sobre esto sería propia de una conciencia autónoma.

Aquí arribamos a una distinción que nos permitirá examinar de mejor manera los apartados siguientes. Consideraremos que una conciencia que se guía por el sentimiento o por mandatos internalizados, que no han sido puestos en cuestión, es una conciencia heterónoma. La conciencia autónoma sería aquella que juzga los mandatos internalizados a la luz de principios con pretensión de universalidad (Habermas, 1985). En las prácticas que observamos y los discursos que analizamos

---

<sup>58</sup> Esta forma de citación indica una observación realizada en el primer escenario, la observación está ubicada en el documento número siete, párrafo número 174.

prevalece una tendencia a mantener la heteronomía. Un ejemplo de ello aparece en el siguiente fragmento.

Profesor: tenemos que cambiar el mundo todos los días desde que te levantas con la actitud de echarle todas las ganas, desde que amanece obedeciéndole a tu mamá, a tu papá, desde que cumples con las reglas de la calle, desde que atraviesas la calle cuando el semáforo señala pasar y no te atraviesas en un verde, desde que te formas en la fila y no te metes (1E5:711).

La heteronomía que se favorece en la escuela se basa en el supuesto de que, en general, las normas de la familia, la escuela y la sociedad son buenas, por esto se insiste en el cumplimiento de todas ellas. Sin embargo, para avanzar en la autonomía podría ponerse a los(as) alumnos(as) en la situación de analizar algunas normas y encontrar su justificación, o bien analizar normas que en la historia han sido injustas con ciertos grupos de la sociedad, de manera que los(as) alumnos(as) pudieran juzgar la validez o invalidez de la justificación que se dio en su momento.

## **5.2 El autocontrol y su relación con la auto-regulación.**

Aunque la auto-regulación es una competencia que aparece en el programa, el profesor casi no se refiere a ella, probablemente porque tampoco aparece con esa denominación en el libro de texto. El término "auto-regulación" aparece muy pocas veces en el discurso del profesor y, en cambio, éste utiliza con frecuencia el término "auto-control" cuando se refiere al atributo que debieran lograr idealmente los(as) alumnos(as): "ser independiente". Los dos términos -"independiente" y "auto-control"- aparecen en oposición a la relación que tienen los(as) alumnos(as) con sus padres-madres o maestros(as), es decir, con alguna autoridad (Ver anexo No. 6).

En un diálogo del profesor con sus alumnos(as) se puede ver que el auto-control, se entiende ligado al cuidado de sí mismo, pero también al hecho de asumir de manera autónoma la responsabilidad, para lo cual utilizan el término "auto-responsable". Véase al respecto el siguiente fragmento:

Profesor: Eso de salvarse [del embarazo] no es una palabra interesante. ¿Cómo me salvo de algo que yo mismo puedo evitar? Eso no se llama "salvarse", se llama "cuidarse", ser auto-responsable. Yo mismo(a) me cuido de no embarazarme o no embarazarse a alguien más. Yo mismo(a) me controlo de no embarazarme. ¿Cómo se llama esto?

Alumno: Auto-control

En el discurso del profesor *ser independiente* es entendido como la posibilidad de elegir o tomar decisiones

Profesor: Llega el momento en el que cada quien maneja su vida. Eso es ser independiente. Se toman decisiones, se elige la ropa. Decidir sobre nuestra vida.

Como puede verse, las representaciones de los(as) alumnos(as) y el profesor acerca del autocontrol y de la independencia, tomadas en conjunto coinciden en buena medida con la definición de la competencia *auto-regulación* que aparece en el programa de FCyÉ y que involucra la alteridad:

Consiste en la capacidad de los sujetos de ejercer su libertad al **tomar decisiones** y regular su comportamiento de manera **autónoma y responsable**, al trazarse metas y esforzarse por alcanzarlas. Aprender a auto-regularse implica reconocer que todas las personas somos proclives a responder ante situaciones que nos despiertan sentimientos y emociones, pero que, al mismo tiempo, tenemos la capacidad de **regular** su manifestación a fin de **no dañar la propia dignidad o la de las otras** personas (SEP, 2008a, pág. 12) (Las negritas son nuestras).

En la representación que circula en el aula, si una persona requiere auto-controlarse es justamente porque tiene la opción de actuar con agresividad o violencia que daña a otro(a), o bien de actuar con solidaridad, relacionándose empáticamente con el otro(a). En el siguiente diálogo se observa esto:

Profesor: cuando su compañera se sentía mal ¿Alguien la molestó o alguien le dijo algo [agresivo]?

Alumnos: no.



Profesor: [¿Por qué no?] porque nos puede pasar a nosotros. Cuando alguien se cae, se lastima o se pega, y [otros] se ríen, no [debes hacerlo] porque te va [puede] pasar peor (1E7:1174).

El profesor parece aplicar aquí la llamada "regla de oro", invitando a los(as) alumnos(as) a manifestar empatía por el otro, a ponerse en el lugar del afectado, quien por su parte espera de los otros solidaridad, y no burlas. Para actuar de manera solidaria (o con solicitud, como le llama Ricoeur, 1996), sería necesario un momento de reflexión que se tradujera en auto-control de las propias acciones. Si la decisión proviene de la persona que toma la decisión de no dañar a otro(a), entonces se puede hablar de independencia, tal como la definió el profesor.

Sin embargo, en las observaciones pudimos darnos cuenta de que los actores interpretan y ponen en escena el auto-control como una serie de prohibiciones -lo que no debe hacerse- más que como un proceso de construcción de sí. Según las representaciones que emergen de la práctica, el(la) alumno(a) debe asimilar/aceptar/ejecutar ciertas normas sociales y de conducta, códigos éticos existentes y tradiciones como técnicas para poder vivir en sociedad. Así, con el apoyo del trabajo de análisis, podemos señalar que el *cuidarse* involucra la toma de decisiones en relación con el cuerpo, pero siempre obedeciendo a normas impuestas por otros.

El siguiente ejemplo lo ilustra muy claramente: El profesor le hace repetir la siguiente frase, en varias ocasiones, a un alumno que había golpeado a un compañero:

“[Alumno] Quiero hacer la promesa de que ya no va volver a suceder, ya no lo voy a volver a golpear” (1E7:1317).

Esta tarea entrena al alumno a la aceptación de un mandato proveniente de la autoridad (repetir una frase formulada por el profesor), alude al aspecto del *ser independiente (quiero)* y al auto-control (*promesa*), para evitar violencia y asegurar la independencia futura del alumno ahora castigado. La aceptación del mandato del profesor al cumplir la actividad es vista como una medida para prevenir actos de violencia, y la condición del *ser independiente* del individuo.

En el discurso que circula en el aula, la "autoconciencia" aparece como condición del auto-control el cual está también condicionado por normas interiorizadas o explícitamente impuestas (como la que establece que las alumnas no pueden ir con los labios pintados o los(as) alumnos(as) no pueden ir tatuados) que deben ser obedecidas. Lo que arrojó el proceso de codificación abierta y axial es que la autoconciencia la viven los(as) alumnos(as) como un proceso reflexivo que consiste en atender a lo que dicta la conciencia, la cual responde a los mandatos o prescripciones dadas en el ámbito de la familia y la escuela. De este modo, la reflexión que les demanda el profesor no conduce tanto a conocerse a sí mismos como a encontrar la norma interiorizada que viene del exterior y que debe ser obedecida, cuando se toman decisiones. Si esas normas determinan lo que es bueno y lo que no lo es, entonces, adquiere el calificativo de "moral". Esto lo podemos observar en el siguiente fragmento de observación:

[Profesor] De qué me sirve ver vídeos de gente que la castigan por robar si nosotros seguimos robando. Es como [por ejemplo] yo sé que a un maestro lo metieron a la cárcel por pegarles a los niños, y yo les sigo pegando. Es como la frase que dicen las abuelitas: "ves el temblor y no te hincas a rezar". Hay algo que se llama conciencia ¿Está bien esto que estoy haciendo, está mal? ¿Quién me dice que esto está bien o está mal? la moral (1E5:656).

En este fragmento vemos claramente que esta representación del autocontrol atado a la conciencia y, por esa vía, a la moral, se debe a una interpretación normativa, no reflexiva, de la moral. Lo ilustra también el siguiente ejemplo, en el cual los actores trabajan un supuesto *dilema moral*:

[Después de haber visto un vídeo, en el cual un señor ofrece dinero al mejor futbolista a cambio de que juegue mal un partido, el profesor les dice a sus alumnos] Entonces el futbolista tiene dos opciones: una, quedar bien con los niños que lo admiran y que lo fueron a ver jugar o quedar bien con el señor que le dijo lo del dinero. ¿Qué hacemos? Se acuerdan de la moral. Se acuerdan que les dije al principio del curso que la moral es hacer las cosas bien o hacer las cosas mal. Pero no hay vuelta de hoja, no hay medias cosas, no es: ¡ay medio creo, medio puedo o medio pienso! ¡No! Las cosas en la vida son [están] bien o [están] son mal (1E7:50).

En estas condiciones, hacer un "*juicio ético*", no es enjuiciar una norma con base en principios, sino hacer un juicio de valor que establece qué está bien o mal, con base en la autoridad de las normas internalizadas. Entendido así, hacer un juicio ético es mantenerse en la heteronomía. El siguiente fragmento ilustra esto.

Profesor: ¿Cuándo utilizan el juicio ético?

Alumno: Cuando hacemos algo mal; cada vez que vayamos a hacer algo (1E9:295).

Entonces, la idea de *auto-control* en el discurso analizado es ambigua. Por una parte, pareciera que se asemeja a la auto-regulación y, por ende, a la autonomía moral. Sin embargo, en varios fragmentos del discurso, encontramos que los actores consideran el auto-control como la evitación de aquello que va contra las normas establecidas. Visto así, el auto-control es una manifestación de la heteronomía moral. Dicho en otras palabras, la condición del *cuidarse* -es decir, el autocontrol-, puede mantener a la persona en condición de heteronomía si no se arriba a la construcción de principios, conforme a los cuales se juzgan las normas.

El profesor insiste en la importancia de "no salirse de control". Los(as) alumnos(as), por su parte, consideran que el control de los impulsos y las emociones es indispensable para evitar el conflicto y la violencia, pero también para hacer lo que se debe hacer.

Profesor: ¿De quién depende que los(as) alumnos(as) estén sentados en el salón y trabajando?

Alumno: Pues de los padres, porque desde chiquitos no les ponen un "hasta aquí" (1E13:57).

Dicho de otra manera, si se actúa bien es porque se obedecen las normas establecidas. Estas son, entonces, una condición indispensable de la toma de decisiones en el ámbito de lo moral. En el apartado siguiente examinaremos los significados que se le dan al término "obediencia" en el discurso de los actores.

### 5.3 La obediencia.

La obediencia es una de las categorías más fuertemente vinculada con el auto-control (ver Anexo No.7) y aparece como condición de éste. En términos del profesor, para auto-controlarse es necesario escuchar *lo que dicta el corazón*, y eso que dicta el corazón no es otra cosa que las prescripciones interiorizadas gracias al proceso de socialización. Desde esta perspectiva, quien se autocontrola es quien obedece las normas socializadas. De manera indirecta, es también condición del *cuidarse*, pues para efectuar el *cuidado de sí mismo* se requiere cuidar el cuerpo atendiendo a esas normas. Al respecto vemos el fragmento siguiente:

[Observadora]: ¿Qué entienden cuando les digo cómo cuidan su cuerpo?

[Alumna] [En mi familia]: me han dicho que si voy a tener relaciones sexuales use preservativo y que lo planee bien. Me dicen cómo debo tener un hijo planeado.

[Alumna]: dándonos a respetar.

[Observadora]: ¿De qué manera te das a respetar?

[Alumno]: De que no, nos hagan algo que no queramos.

[Observadora]: ¿Ustedes cómo se cuidan?

[Alumna]: No consumiendo drogas, [...] no tatuándonos, [...] no poniéndonos aretes (1E8:1798).

[Alumno]: respetando a los demás.

[Observadora]: ¿Cómo respetas a los demás?

[Alumno]: respetando el espacio personal (1E8:1560).

También se asume la posibilidad de cierta reciprocidad en el cuidado: "Nos cuidamos entre todos" (IE5:2358):

Según los actores, la obediencia tiene como condición el reconocimiento de las regulaciones y obligaciones sociales. La obediencia se hace efectiva mediante una conducta apegada o bien a la legalidad (es decir, las leyes y reglamentos formales) o bien al reconocimiento de obligaciones sociales, que pueden estar explícitas o no:

[Observadora]: ¿En el salón tienen obligaciones?

[Alumnos]: Sí, alzar [tener limpio el salón] y traer su botella de agua, traer la tarea.

[Jefa de grupo]: ¡Pues para eso están las reglas del salón! Si quiere [dirigiéndose a la observadora] las puedo leer en voz alta.

[Alumno]: ¡Ah, la lista de las multas! (1E8:1650).

[Alumno]: Mi hermano va en la secundaria, y no va [falta a clases] porque se va de borracho, y cuando termina un trabajo se pone a jugar con los demás [compañeros] (1E13:262)

[Profesor]: también es responsabilidad de la sociedad que le vendan alcohol a un menor de edad. Está mal que los(as) alumnos(as) se pongan a hacer otras cosas dentro del horario escolar (1E13:264)

En esta perspectiva, se considera que hay desobediencia cuando los(as) alumnos(as) no actúan de conformidad con las prescripciones del profesor, quien marca cierta rutina que han de obedecer los(as) estudiantes; esto se puede observar en el siguiente fragmento:

Terminada la hora el recreo, en el patio de atrás de la escuela, el profesor forma a sus alumnos(as) -hombres y mujeres- por estaturas; siguiendo ese orden se dirigen a su aula.

Para que los(as) alumnos(as) obtengan el derecho de ingresar al salón, el profesor pregunta a cada uno(a), conforme están formados, una tabla de multiplicar o bien una capital. Si los(as) alumnos(as) responden correctamente ingresan al salón, si no lo hacen, se apartan de la fila y se quedan afuera del salón.

El profesor les dice a los(as) alumnos(as) que han quedado afuera del salón que lo que está preguntando ya les fue enseñado en grados anteriores: ¡Ustedes ya deberían saberlo!

Los(as) alumnos(as) que no contestaron son expuestos frente al grupo en una fila y el profesor les llama la atención frente a todos sus compañeros(as). El profesor les recuerda que el valor que corresponde trabajar durante el mes -septiembre- es el de responsabilidad y les comenta que no lo ve reflejado, porque muchos(as) de los(as) alumnos(as) no contestan las preguntas que él hace antes de ingresar al salón (1E1:37).

Los(as) alumnos(as) que se apegan a lo prescrito y, por ende, contestan *correctamente*, no son objeto de sanción, pero quienes no responden reciben una

reprimenda frente al grupo, lo que, en el caso de algunos, puede llegar a afectar negativamente su autoestima. La intención de esta estrategia, a la que el profesor denomina *participación negativa* (porque su intención es que los(as) educandos(as) interioricen un modo de ser idóneo para un escolar) es lograr que los(as) estudiantes *se hagan responsables*, lo cual en este contexto significa hacer lo que se les indica que deben hacer. De este modo se espera que, gracias a la *participación negativa*, los(as) alumnos(as) se vuelvan obedientes, lo que, en la perspectiva de los actores, equivale a *ser responsables*.

En el caso que estamos analizando, desde la perspectiva del profesor, la *participación negativa* parece tener buenos resultados. Por su parte, los(as) alumnos(as) van forjando la idea de que ser responsable significa obedecer lo prescrito socialmente. No hay en el discurso de los(as) alumnos(as) ningún indicio de que ligen la responsabilidad con acciones o normas determinadas (y/o justificadas) por ellos(as) mismos(as).

Otra de las categorías vinculadas con la obediencia es la de *pedir respeto*. El profesor ejerce una forma de participación, que, a diferencia de la participación negativa, consiste en lo "*que hacemos por ser mejores*". Entre las acciones que caen en esta categoría está el poner como ejemplo por imitar a quienes cumplen con las normas y prescripciones; este tipo de personas se convierte en objeto de respeto.

Las dos formas de participación parecen estar contribuyendo a la construcción de una estructura motivacional de tipo pre-convencional que se centra en el *apego a la autoridad*:

[Profesor]: Por la mañana ya habían pasado frente al grupo los compañeros que no trajeron el material [que se dejó de tarea]. ¿Qué característica tienen los que no cumplieron con el material?

[Alumnos]: [son] irresponsables (1E7:1203).

Las calificaciones constituyen el reforzamiento de un comportamiento pre-convencional que busca eludir el castigo y conseguir el premio. El siguiente fragmento ilustra esto:

[Ante una situación de violencia entre pares el profesor le comenta al alumno que agredió a uno(a) de sus compañeros(as)]: normalmente tú siempre cumples con todo. Ya te había comentado que últimamente has bajado mucho tu rendimiento [escolar], de eso te vas a dar cuenta en tu boleta [en la que aparecerán calificaciones bajas] y no sé cuál sea la razón por la que lo estás haciendo, pero ahí está lo que está pasando (1E7:1290).

También se observa que en el aula se promueven comportamientos de obediencia de tipo convencional, de apego a los roles (Kohlberg, 1992):

[Profesor]: la escuela forma a las personas en muchos sentidos, pero netamente de aprendizajes [...]. A mí sí me corresponde enseñarte, mostrarte que solamente estudiando vas a progresar, mejorando tu letra, mejorando tus capacidades, teniendo la iniciativa de escribir, sin que te digan o te obliguen a hacerlo. Es deber del profesor decir a sus alumnos que estudien, que sean cumplidos, que sean atentos, que sean disciplinados (1E6:1010).

Otra forma de comportamiento que refuerza la obediencia es el que se refiere al apego a las leyes. En este caso, se trata de que los(as) alumnos(as) adquieran una de las competencias señaladas en el programa: "apego a la legalidad y sentido de justicia". Esto puede verse en el siguiente fragmento:

[Profesor]: Un policía que deja ir a un señor que se pasó un alto porque le dio 50 pesos. ¿Qué es ese policía?

[Alumno]: Es corrupto.

[Profesor]: Él no cambia la historia, al contrario, la perjudica, la lastima y la agrede. Ese es un desafío de los mexicanos, que cuidemos lo que existe, que cuidemos de este país [cumpliendo las leyes]. ¿Cómo se le llama a esto? Se le llama patriotismo. Es respeto por lo que tenemos (1E6:988).

Lo que observamos en el aula permite decir que se aprecia un ambiente en el que pesan más las estrategias que favorecen el apego a las normas escolares o sociales y el apego a la legalidad que la construcción de principios morales. Esto se puede observar en el siguiente fragmento de una observación:

-Los(as) alumnos(as) están exponiendo el tema de los juegos tradicionales. Terminada la exposición el profesor le dice a uno de sus alumnos-

Profesor: ¿Se acuerdan que hace poco hablamos de los juegos tradicionales?

Alumnos(as): Sí. [Mencionan algunos de estos juegos y juguetes tradicionales].

Profesor: ¿De qué manera sirven esos juegos para que los niños de hoy crezcan o se desarrollen? ¿Qué es lo que exige la mayoría de los juegos? ¿Que sigas qué?

[La mayoría de los(as) alumnos(as) responden en voz alta]: ¡Las reglas!

Profesor: Las reglas. ¿Puedes empezar a jugar el avioncito si eres el número cuatro?

Alumnos: No (1E6:1037).

En todo caso, lo que cabe apreciar es que la competencia tal como se enunció, resulta ambigua. En efecto, por una parte, remite a la obediencia acrítica a las leyes, manteniendo al comportamiento en un nivel convencional, pero en la segunda parte - "sentido de justicia"- la competencia demanda la construcción de principios que permitan juzgar cuándo algo es justo o no lo es. Esto colocaría a la persona que juzga en un nivel de autonomía moral y por ende en una posición opuesta a la obediencia. La competencia podría enunciarse: apego crítico a la legalidad, aplicando principios de justicia.

Lo que puede apreciarse en el aula es que se promueve el apego a las leyes, sin ponerlas en cuestión. De esta manera, se considera que lo que está en las leyes es válido necesariamente.

Pocas ocasiones observamos estrategias tendientes a favorecer la construcción autónoma de principios o el desarrollo de la capacidad de deliberación y juicio desde una perspectiva que rebase los estadios pre-convencional o convencional. Una de esas estrategias la podemos observar en el siguiente fragmento de la entrevista grupal.

Observadora: ¿Cuándo tienen un conflicto entre compañeros y no está presente el profesor ¿cómo lo resuelven? ¿Lo resuelven solos, les ayudan sus amigos? ¿Quién les ayuda?

Alumnos(as): todo el salón [el grupo] nos ponemos de acuerdo.



Observadora: ¿Cómo logran ponerse de acuerdo todo?

Alumno(a): No, hay a veces que no. Hay algunos [compañeros] que tienen una actitud negativa. Hay veces que nos ponemos de acuerdo y hay veces que no.

Profesor: den un ejemplo.

Alumno: estaban unos[as] compañeros[as] en el salón jugando con una pelota y le pegaron [a una niña] en su pierna y le dolió porque ahí tenía una costra y su mamá se la tuvo que quitar para poder lavarle.

Profesor: ¿Quién solucionó el problema? ¿El maestro?

Alumno: nosotros.

Profesor: Entre todos. Y ¿Cómo fue esa solución? A ver tú [le dice a un alumno] continúa con lo que pasó después.

Alumna: ella [refiriéndose a la alumna a quien le pegaron] fue por usted para que lo solucionara y usted dijo que lo resolviéramos entre nosotros y ya ella habló con nosotros (1E8:1878).

En este fragmento se manifiesta una tendencia de los(as) alumnos(as) a acudir a la autoridad para resolver los conflictos. La insistencia del profesor en que ellos(as) resolvieran el conflicto contribuyó a que discutieran el caso y escucharan a la alumna agredida. Podemos suponer que la solución consistió en que los(as) alumnos(as) que ocasionaron el problema ofrecieron una disculpa a la alumna agredida.

En el caso examinado, el profesor colocó a los(as) alumnos(as) en una situación que –usando términos de Habermas (1998)- es propia del discurso práctico.<sup>59</sup> Éste consiste en un diálogo en el que los participantes exponen sus razones a fin de obtener un consenso en torno a algún problema. Lo importante en el discurso práctico es que participen quienes son afectados por la aplicación de una determinada norma. En el caso descrito la alumna agredida participa para dar una solución al conflicto.

Ese tipo de ejercicios no parece hacerse con frecuencia y, cuando se lleva a cabo, el profesor suele asumir una posición muy directiva y orienta el proceso y la discusión. Sin duda, el tratar de ponerse de acuerdo es un ejercicio valioso, pero el hecho de que los(as) alumnos(as) no logren arribar por sí solos a la solución no contribuye al logro de la autonomía moral. También tomando como referente a Habermas (1998),

---

<sup>59</sup> El principio del discurso práctico se enuncia así: “Toda norma válida habría de poder encontrar el asentimiento de todos los afectados si éstos participasen en un discurso práctico” (Habermas, 1998, pág. 68).

podemos decir que en la escuela se trabaja eficazmente -vía la *participación negativa* y la práctica denominada *qué hacemos por ser mejores*- en la internalización de la eticidad (que como dice ese autor, es del orden de la facticidad, de los hechos), pero no se trabaja en el ámbito deontológico, del deber, para lo cual la persona tendría que construir un sistema de principios autónomamente asumidos.

#### **5.4 La responsabilidad.**

La categoría de responsabilidad es la que tiene mayor apoyo empírico (47) (Ver anexo No. 8), lo cual da cuenta de que es algo muy presente en el discurso de los(as) informantes, aunque no tiene tanta densidad (13) como la de auto-control (15). Desde la perspectiva del profesor, el tema de la responsabilidad es importante en la asignatura de FCyÉ porque cada uno "es el responsable de lo que ocurra en la propia vida" (1E4:220). En el discurso que circula en la escuela se puede apreciar un doble significado del término *responsabilidad*: el primero, que es el más común, es "merezco el calificativo de 'responsable' si cumplo las normas y los roles asignados"; el segundo es "asumo pagar las consecuencias de mis actos".<sup>60</sup> El término *pagar* supone ya algo negativo, cuando en realidad sucede que, cuando una persona es responsable, asume las consecuencias de sus actos, normalmente buscando consecuencias favorables, pero arriesgándose a que pudieran resultar consecuencias desfavorables. Mientras que el significado de "asumir las consecuencias de los actos", ya sean las deseadas o las no deseadas, no aparece de manera clara en el discurso que circula en el aula, sí aparece constantemente la idea de "pagar" culpas, lo cual significa que se recibe una sanción. Dicho de otra manera, en el aula el significado de la responsabilidad es o bien *obediencia* a lo prescrito, o bien *culpa* que requiere de una sanción. El segundo significado remite al primero: se es culpable por no cumplir las normas y roles, esto se puede observar en el siguiente fragmento de observación:

---

<sup>60</sup> En algún momento, cuando el maestro está exponiendo a los(as) alumnos(as) lo que es la responsabilidad dice: "tú debes de pagar las consecuencias" (1E5:733).

Profesor: [Después de una pelea entre dos alumnos, pregunta al grupo] ¿Creen que él tiene que irse suspendido de la escuela por golpear a su compañero? [ ...] ¿Dónde nace un golpe ¿Dónde se origina?

Alumna: De un problema o de un conflicto.

Profesor: ¿Por qué surge un conflicto? Por un desacuerdo (1E7:1249).

En este fragmento lo que se pone en evidencia es que en lugar de hacer "pagar una culpa" a un alumno, el profesor exhorta a que los(as) alumnos(as) busquen la causa del conflicto y contribuyan con ello a resolverlo. Esto implica que, en este caso, la responsabilidad no se atribuye sólo a quienes estuvieron involucrados en el conflicto, sino que se invita a otros a tomen parte de la responsabilidad, proponiendo soluciones. Este ejemplo, es más bien la excepción que la regla, como puede verse en los siguientes fragmentos.

En otro momento, el profesor muestra la foto de una niña y pregunta

Profesor: ¿Quién tuvo la culpa de que esta niña haya nacido en la pobreza? ¿Hay responsables o no hay? [...] Le están quitando oportunidades; se las están quitando gente floja y niños irresponsables (1E1:78).

En este caso, parece invitar a los(as) alumnos(as) a sentirse responsables/culpables de no aprovechar las oportunidades que les brinda la vida.

En otro momento, hablando de casos en los que alguien no se forma en la fila o no toma su turno para ser atendido, tiene lugar el siguiente diálogo:

Profesor: Me gustaría que revisaran qué situaciones y qué actitudes tomar [en estos casos], aunque nadie te las lea [tus obligaciones] ¿qué debes hacer?

Alumno: Te autocontrolas.

Alumno: Tú debes de pagar las consecuencias y debes de asumir tu responsabilidad (1E5:733)

En estos fragmentos se pone de manifiesto que la idea de responsabilidad tiene una carga negativa: la de pagar por lo que no resulte bien y, en esa medida, asumir

culpabilidad. Cumplir con las obligaciones es, entonces, lo opuesto a ser culpable, lo opuesto a tener la responsabilidad de algo. Decir que alguien es responsable de algo es afirmar que tiene culpa por no cumplir sus obligaciones derivadas de la legalidad, de las normas sociales y/o de los roles (Habermas, 1985). Si consideramos que el cumplimiento de las obligaciones puede ser un ejercicio heterónimo, o puede ser un ejercicio autónomo, dependiendo de si la obligación es impuesta o asumida libremente, lo que vemos en el aula es que normalmente se habla y se trata de obligaciones impuestas.

La consecuencia de asumir la responsabilidad como algo negativo es la elusión de la responsabilidad y, por ende, de la autonomía que eso conlleva. Asumir la responsabilidad de manera positiva sería asumirse como sujeto y demandar a otros que me reconozcan como sujeto. Es, en última instancia, reivindicar la calidad de sujeto moral. A esto se refiere Ricoeur (1996) cuando dice que una de las cuatro preguntas que se plantean en relación con la ipseidad es ¿Quién es el sujeto moral de imputación?

Otro aspecto que está presente en el discurso del aula es que la responsabilidad en relación con los(as) alumnos(as) la tienen, legalmente, los(as) adultos(as): padres de familia y profesores. Esto no exime a los(as) alumnos(as) de otro tipo de responsabilidad. Al respecto, el profesor organiza diversas actividades en este sentido. En el siguiente fragmento de observación se puede ver esto:

A un par de semanas de que los(as) alumnos(as) egresaran de 6to. grado el profesor organizó una actividad que consistió en mostrarles cómo deben utilizar el condón masculino. Primeramente, el profesor habló de la importancia de mantener la ropa interior limpia, tanto de los hombres como de las mujeres, al tiempo que reiteraba que es responsabilidad de ellos lavarla y mantenerla en buenas condiciones, y no de la madre. Posteriormente habló de los cambios físicos que se dan en los(as) adolescentes.

Finalmente repartió varios condones y dio una breve explicación sobre las características que deben presentar al momento de comprarse y de ser usados. Este

último momento estuvo acompañado de una actividad práctica ya que el profesor solicitó a tres alumnas que pasaran frente al grupo a colocarle un condón a un plátano.

A lo largo de toda la sesión el profesor reiteraba, con constancia, que tanto los(as) alumnos(as), como las alumnas deben ser responsables de su sexualidad y deben saber cómo se utiliza el condón masculino (1E14:2396).

El fragmento de observación que se describió muestra que la responsabilidad se tendría que asumir como culpa en caso de fallar en diversas acciones: lavar la ropa que se utiliza, comprar condones resistentes, usarlos bien. A lo que no se aludió en esa ocasión fue a la decisión del posible usarlo con respecto a tener o no relaciones sexuales. Mientras que las otras responsabilidades tienen que ver con algún "saber hacer" (lavar bien, hacer una buena compra, utilizar bien el condón), esta última se refiere a una decisión moral. Ciertamente, a lo largo del curso el profesor habló de la necesidad de "cuidarse" para no embarazarse o no embarazarse a una joven, pero lo planteó en el sentido del deber de eludir ponerse en esa situación y no en el sentido de tomar una decisión libre al respecto.

#### **5.4.1 La responsabilidad y el juicio ético.**

El análisis revela que la categoría *responsabilidad* está relacionada con la de *juicio ético*, la cual también tiene un buen apoyo empírico (21), sobre todo en el discurso del profesor. Cuando el profesor se refiere al *juicio ético* dice que consiste en "tomar decisiones conforme a principios éticos" (1E1:93), como resultado del *razonamiento ético*. Al respecto, él se hace la pregunta "¿De dónde nace el razonamiento ético?" – Y responde- "De los adultos, de nuestros padres, de las experiencias que observas, de las situaciones que vives" (1E8:2083). En esta cita se observa que el profesor por momentos alude –a veces con insistencia- a una conciencia obediente y, por tanto, heterónoma (*de los adultos, de nuestros padres*), y en otros momentos se refiere a una conciencia autónoma (*de las experiencias que observas, de las situaciones que vives*). La siguiente expresión nos da alguna pista al respecto: "El cuidado de la salud, de nuestro cuerpo, de la seguridad depende en los primeros años de la madre [...] a

partir de cierta edad [el profesor no específico a qué edad], cada uno se hace responsable de sus actos” (1E3:209).

En el discurso, la relación entre la responsabilidad y el juicio ético está mediada, por una parte, por lo que los actores llaman la *conciencia de sí* y, por otra parte, por el *ser independiente* (que puede interpretarse como autonomía) En relación con la *conciencia de sí*, resulta ilustrativo el siguiente diálogo:

Profesor: ¿Quién debe decir y decidir lo que se tiene que hacer?

Alumno: la conciencia.

Profesor: La conciencia. Tu propia decisión, tus propios sentimientos, tu propio corazón [...] ¿Quién te enseña a poner atención? [Poner atención] Es un acto personal que sólo tú decides. Nadie te manda ni en la mente ni en el corazón. Cada quién decide si quiere poner atención, si quieres o no crecer como persona, sólo tú [decides]” (1E7:2646).

Puede notarse que el profesor se refiere a una conciencia autónoma (que no obedece mandatos de nadie); pero en otro momento anterior señaló que el razonamiento ético que desarrolla la conciencia tiene como referentes las enseñanzas de los padres, de los adultos en general y de las propias experiencias. Al respecto cabe precisar lo siguiente: ser autónomo no significa no obedecer mandato alguno; un sujeto es autónomo si asume ciertos mandatos porque se corresponden con principios morales libremente asumidos (Habermas, 1998). Por otra parte, puede verse en los asertos del profesor que la autonomía consiste en atender la voz de la propia conciencia en la que se han incorporado los mandatos de los adultos. Mientras estos mandatos no sean juzgados a la luz de principios morales, el sujeto que se apega a ellos es heterónomo.

El discurso del profesor no está exento de ambigüedad, pero a partir de su análisis se puede inferir que insiste en la obediencia en aquellos aspectos en los que juzga que los(as) alumnos(as) aún no pueden decidir por sí mismos; en cambio, insiste en la conciencia autónoma en otros aspectos en los que juzga que el niño debe asumir las consecuencias de sus actos. El discurso de los(as) alumnos(as) no permite saber si ellos(as) captan la diferencia.

#### 5.4.2 Responsabilidad del alumno(a) en tanto que estudiante.

Como hemos visto a lo largo de este capítulo, la noción de "responsabilidad" en el discurso de los actores oscila entre dos significados: el primero hace referencia a una conciencia autónoma y el segundo hace referencia a una conciencia heterónoma. Desde la mirada del profesor, la responsabilidad del alumno consiste en cumplir su rol (nivel convencional según Kohlberg, 1992), es decir: estudiar. Desde esta perspectiva, la manifestación de que el alumno ha estudiado es que responda con rapidez a las preguntas que hace el profesor. Esto queda ejemplificado en la siguiente observación:

[El profesor se coloca en la puerta de entrada al salón y los(as) alumnos(as) están en fila en el pasillo. El profesor va realizando una pregunta a cada uno; si la respuesta es la correcta les permite ingresar; si no es la correcta, les pide que se aparten de la fila. En general, las respuestas son aprendidas de memoria; por ejemplo, a uno le pregunta una tabla de multiplicar, a otro la capital de un estado de la República. Una vez que entraron todos, reprende a quienes no respondieron bien; y les reclama a todos] “el valor que corresponde trabajar este mes es el de responsabilidad y no lo veo reflejado, porque muchos no contestan las preguntas que les estoy haciendo” (1E1:37).

Como se observa en este fragmento, la responsabilidad, en el salón de clases, está condicionada por la memorización de conocimientos. Si se tiene *buena* memoria entonces se puede ser responsable; si no se tiene buena memoria, entonces no se puede dar la respuesta correcta y, por ende, el alumno(a) en esta situación, se hace acreedor al término "irresponsable" porque el profesor asume que, si algo ya les fue enseñado en grados anteriores, deben recordarlo (1E1:13).

Cuando se le pregunta a los(as) alumnos(as) sobre las responsabilidades en relación con la escuela ellos mencionan las siguientes: “llegar temprano [a la escuela], hacer las tareas, llegar con el uniforme, mantener los cuadernos limpios y cuidados [...] respetar a los compañeros y a los maestros” (1E4:417). Asumen tener, además, otras responsabilidades en la escuela, como se ve en el siguiente fragmento

Investigadora: ¿Cuáles son sus responsabilidades en la escuela?

Alumno: Cumplir con las tareas

Alumna: los que no cumplen con las tareas se quedan sin esa enseñanza. Por ejemplo hoy ven una división, pero al otro día se te olvida y ya no lo saben hacer; en vez de preguntar se ponen a jugar, no ponen a prueba eso y ya después poder hacer otras [divisiones] más grandes y tener éxito.

Investigadora: ¿Aparte de las tareas tienen otras responsabilidades aquí en el salón?

Alumna: Dejar el salón limpio. Cada semana a una fila [de alumnos] nos toca hacer el aseo para que todo quede limpio (1E8:1378).

En el discurso del profesor, la responsabilidad está ligada a la heteronomía moral. Las reflexiones que solicita a sus alumnos(as) al respecto, revelan que la autonomía está lejos de ser un atributo propio de los(as) alumnos(as).

Profesor: hay bromas pesadas que se convierten en problemas. Hoy hemos hablado y reflexionado de la responsabilidad y el respeto.

¿Qué es la responsabilidad? No quiero que me lo definan como dice el diccionario.  
¿Qué es para ti la responsabilidad? ¿Cumplir con lo que debe de ser? (1E8:1724).

En otro momento, el profesor insiste en que ser responsable es estudiar para los exámenes que se hacen regularmente en la escuela y otros exámenes que aplican las autoridades educativas con diversos fines: “Es importante estudiar para los exámenes de ENLACE,<sup>61</sup> para la Olimpiada de Conocimientos y para el examen de ingreso a la secundaria” (1E1:27).

El profesor parece considerar que la autoestima es un factor que favorece la responsabilidad. Un ejemplo de ello se aprecia en el siguiente fragmento de observación:

[El profesor puso como actividad escolar trabajar en pareja. Las parejas se arman con alguno de los(as) alumnos(as) que cumplió con el material –solicitado por el profesor un día antes- y con otro alumno que no cumplió con llevar el material].

---

<sup>61</sup> Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).



[Indicación del profesor]: platiquen entre sí y respondan las preguntas: ¿Cómo me siento por cumplir o por no cumplir con el material que se pidió? ¿Qué características adquirió el alumno por haber cumplido con el material o por no haber cumplido con él?

[Terminada la actividad el profesor solicita a una pareja de alumnos que deseen participar, que se pongan de pie y compartan su sentir con sus compañeros].

[Un alumno que no cumplió con el material dice] cuando yo estaba aquí parado [frente a todos] me sentí avergonzado y me sentí muy mal, pude haber traído el periódico, pero no traté de conseguirlo.

[Un alumno que cumplió con el material dice]: Yo me sentí bien porque luego [a veces] no cumplo [con traer el material], pero ahora sí lo traje (1E7:1288).

A juicio del profesor la autoestima va atada a la responsabilidad. Quien es culpable por no cumplir con sus obligaciones no parece tener derecho a una buena autoestima. En cambio, el sentimiento de vergüenza, que todos(as) desean evitar, es visto como un detonador de la responsabilidad, entendida como culpa.

En suma, lo que las interacciones muestran que lo prevaleciente en el aula es el sentido negativo de la responsabilidad ligado a la idea de una conciencia heterónoma y culpígena.

#### **5.4.3 Responsabilidad en relación con el otro.**

En el discurso del profesor, la categoría *ser independiente* se revela como una propiedad de la responsabilidad. El profesor afirma que ser independiente es *manejar la propia vida*. Cuando se maneja la propia vida, dice, "se toman decisiones como elegir la ropa a usar" (1E1:85). El profesor lanza a los(as) alumnos(as) y alumnas la siguiente pregunta: "¿Por qué un narcotraficante decidió ser narcotraficante? Cada uno decide lo que quiere ser y con quien estar, con toda la responsabilidad de hacerlo" (1E1:87). En suma, ser independiente es tomar decisiones que implican una responsabilidad.

Pareciera que en la representación del profesor se combinan dos maneras de entender la responsabilidad que remiten, por una parte, a una forma de heteronomía (obediencia a la autoridad, cumplir con las reglas de la calle, ser buenos ciudadanos); y por otra al ser *independiente*, categoría que condensa los atributos de la autonomía moral pues incluye la toma de decisiones, con base en el propio juicio. Su continua referencia a la edad, permite suponer que la primera forma de entender la responsabilidad la atribuye a los infantes, mientras que la segunda la ve como algo exclusivo de la adultez.

La categoría del *cuidarse está* asociada fuertemente con la responsabilidad. Esta categoría aparece en el discurso como condición de la responsabilidad; es decir, en la medida en que una persona reflexiona sobre sí, se conoce, sigue los dictados de su conciencia, entonces es responsable. Como hemos visto antes, el *cuidarse* en el discurso de los actores tiene dos vertientes: el *cuidado del cuerpo* y el *cuidarnos entre todos*. Se está siendo responsable, no sólo de uno mismo, sino también del otro; ejemplos de ello se ilustran con las siguientes afirmaciones:

[El profesor dice] La primera relación sexual debe ser la más importante ya que se deben asumir responsabilidades (1E1:89).

[Ser responsable es] usar, de manera adecuada los preservativos cuando se tienen relaciones sexuales, para no quedar embarazada o no embarazar a alguien (1E12:2344).

Ser responsable también es *cuidar mi cuerpo*, para los(as) alumnos(as)(as) esto significa utilizar bien los preservativos para no contagiarse de una enfermedad de transmisión sexual, o vacunarse para no contraer el tétanos también es "estar de acuerdo, en una relación de pareja, para no tener un hijo mal [no] planeado" (1E4:1571); "[no embarazarse] se llama cuidarse, ser auto-responsable" (1E12:2343).

Ser responsable con el otro implica también ser responsable con el medio ambiente, es decir, *cuidar los recursos naturales*. Ser responsable es un factor que favorece la conciencia ambiental: "Profesor: ¿Qué pasa si el petróleo deja de ser cuidado? ¿Qué puede pasar si el agua se contamina?" (1E6:1165)

## 5.5 A manera de discusión.

Recapitulando, puede decirse que lo que se encuentra en el núcleo de la noción del *conocimiento y cuidado de sí mismo* en la escuela pública estudiada se caracteriza por el autocontrol y el cuidado del cuerpo. Las prácticas que esta representación orienta son prácticas socializadoras que buscan la internalización de prescripciones y normas sociales que se consideran válidas, lo que desde el planteamiento de Martuccelli (1996) es una socialización desde una *visión encantada*. La idea de trabajar por "ser mejores" queda subordinada al ámbito de la normativa ya legitimada e incuestionable. Se puede ser mejor en la medida en que se cumplan bien las obligaciones. La socialización que se favorece está atravesada por el castigo y la vergüenza. Es, en este sentido, una socialización punitiva. Se promueve un trabajo de reflexión, pero con miras a ejercer un comportamiento heterónimo. La obediencia prevalece por encima de la promoción de la autonomía y el juicio ético que se promueve en realidad consiste en comparar las acciones que se realizan con las normas internalizadas.

Dicho brevemente, se promueve fuertemente el proceso de socialización, que resulta normalizante, en el sentido que le da al término de Martuccelli (1996) pero no se favorece de la misma manera el proceso de individualización que conlleva la adquisición gradual de la autonomía. Por ello, puede decirse que no se está contribuyendo suficientemente a un proceso de subjetivación en el que se de el interjuego de dos polos -socialización e individualización- que, según De Gaulejac (2009), pueden estar "en tensión o en sinergia, en oposición o en concordancia, en conflicto o en armonía" (pág. 9). En el ambiente escolar, el polo que se es favorecido es el de la socialización; no se trata de que entren "en armonía", sino más bien se favorece que el polo de la socialización prevalezca sobre el otro y lo determine. Pese a que en su discurso el profesor advierte a los(as) alumnos(as) que en algún momento serán independientes, no se observan experiencias o ejercicios en los que los(as) alumnos(as) tomen decisiones por encima de las normas impuestas o pongan en cuestión estas normas. El profesor no pone ejercicios a los(as) alumnos(as), que favorezcan la reflexión, y el pensar críticamente o de manera *vigilante* (Canguilhem, citado por Jodelet, 2008). Ejercicios de este tipo serían indispensables para forjar el

*conocimiento y cuidado de sí mismo* como competencia en la que se pone en juego la dialéctica idem-ipse-alter (Ricoeur, 1996)

En este sentido la escuela funciona como el espacio donde se reproducen un conjunto de esquemas mentales que contribuyen a reproducir lo que hay en la sociedad sin someterlo a tela de juicio.

Siguiendo a Martuccelli (1996), parece ser que, si bien los(as) alumnos(as) reconocen los *soportes exteriores de su existencia* – familia, escuela, estado- y los *soportes interiores* – disciplina, reflexión, estima de sí-, las estrategias educativas no favorecen que los(as) alumnos(as) hagan la distinción entre unos y otros. A través del proceso educativo, la escuela parece estar favoreciendo la ilusión de un individuo que se autosostiene, pero siempre considerando los soportes exteriores, lo cual resulta bastante paradójico.

En suma, la representación que circula en la escuela pública estudiada acerca del *conocimiento y cuidado de sí mismo* y la noción de responsabilidad que se corresponde con ella no son del todo propicios para impulsar el desarrollo moral. Hay ciertamente muchas experiencias que podrían aprovecharse para la reflexión por parte de los(as) alumnos(as), pero no parecen suficientemente aprovechadas para que cada uno de ellos(as) se construya como el Yo a quien se le imputan sus acciones, es decir, como sujeto moral (Ricoeur, 1996).

## Capítulo 6. Representaciones del *conocimiento y cuidado de sí mismo* en una escuela Montessori

Mientras que en el capítulo anterior trabajamos las representaciones del *conocimiento y cuidado de sí* y las prácticas que dichas representaciones favorecen en uno de los casos estudiados, en este capítulo nos ocuparemos de sacar a la luz las representaciones que sobre el mismo tema circulan en el segundo de los casos seleccionados. En el primer apartado se muestra una particular interpretación del *conocimiento y cuidado de sí mismo* en el contexto de una escuela Montessori, para lo cual se presentan algunos conceptos y principios centrales que provienen de ese sistema pedagógico. En el segundo apartado se expone el resultado del análisis que permitió hacer explícitas las representaciones de los informantes en torno al *conocimiento y cuidado de sí mismo*. En el tercer apartado, se relacionan las nociones que aparecen en el discurso en torno a las relaciones entre familia y escuela, que contribuyen a la adquisición de esa competencia.

Según lo señalado en el Artículo 3o. Constitucional, las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917). En ese mismo artículo se aclara que la formación de planes, programas y métodos de enseñanza, corresponderá en todo caso al Estado (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917). La escuela Montessori que decidimos estudiar, es una escuela primaria particular y, por ende, está sujeta a la supervisión de quienes están encargados de la zona escolar en la que se ubica. Asimismo, tiene la obligación de seguir el programa oficial y cumplir con los objetivos del mismo. Esto, sin embargo, da a las instituciones particulares una amplia libertad para interpretar lo que se plantea en el discurso oficial.

De acuerdo con el reglamento interno de la SEP (2005) en su artículo 3º, corresponde a la Dirección General de Materiales Educativos "elaborar los contenidos, mantener actualizados y editar los libros de texto gratuitos a partir de los planes y programas de estudio para la educación básica publicados" (pág.32). A esto se debe que los

profesores tanto de escuelas públicas, como de escuelas privadas, se basen en lo que dice el libro de texto más que en lo que plantean los programas correspondientes.

Para asegurar que las escuelas particulares cumplan con lo establecido por el Estado, cada año se elabora un Plan Estratégico de Transformación (al que nos referiremos como Doc.PE) que se elabora a partir de un trabajo colegiado del personal docente de la escuela<sup>62</sup> y que lleva el Visto Bueno de la Directora y del Supervisor de la Zona Escolar. Su intención es presentar planes y metas en beneficio de la escuela desde cuatro dimensiones: la pedagógica, la organizativa, la administrativa y la comunitaria. Así, contando con una supervisión más o menos constante y teniendo la seguridad de que se van cumpliendo los objetivos señalados en los libros de texto, las escuelas particulares realizan su tarea educativa. Cada escuela particular hace su interpretación de los métodos planteados en el libro de texto, de manera que no es raro encontrar una multiplicidad de métodos que de alguna manera se corresponden con el método oficial.

### **6.1 Conocimiento y cuidado de sí como normalización: una interpretación.**

Para entender el contexto en el que se producen las representaciones sobre el *conocimiento y cuidado de sí mismo* en la escuela Montessori que constituyó uno de los casos estudiados, es menester tener en cuenta algunos conceptos y principios que provienen de la tradición Montessori y que son retomados y reinterpretados por los actores.

Chavarría (2012) señala que la *normalización* es uno de los elementos esenciales de la pedagogía Montessori. En este contexto, la normalización es una forma de socialización diferente a la que se observa en la escuela pública, pues evita el castigo y favorece de manera constante la posibilidad de elegir, lo cual va contribuyendo al proceso de individualización.

---

<sup>62</sup> El Doc.PE al que nos referiremos en adelante es el Plan Estratégico de Transformación.

Para entender a qué se refiere el término es conveniente tener en cuenta los parámetros que según Chavarría (2012) permiten distinguir entre lo que es y lo que no es propio del sistema Montessori. Dichos parámetros son: a) un ambiente donde la niñez aprende; b) un ambiente que responde a las necesidades, intereses y desarrollo de niños y niñas involucrados; c) énfasis en el progreso y desarrollo personalizado; d) aprendizaje con materiales concretos en el periodo de desarrollo temprano; e) actividad espontánea (como conversar y explorar el mundo); f) aprendizaje activo; g) actividad auto-motivada; h) libertad con límites; i) aprendizaje con autorregulación. También alude al trabajo en grupo, respecto del cual pone como parámetros los siguientes: a) grupos heterogéneos (con diferencias de dos y tres años de edad); b) un ambiente familiar; c) cooperación más que competencia.

De acuerdo con Chavarría (2012), uno de los supuestos básicos de la pedagogía en esta tradición afirma que "el deseo de trabajar de un niño representa un instinto vital, en vista de que no puede organizar su personalidad sin trabajar [...] se construye a sí mismo mediante el trabajo [...] su trabajo incrementa su energía" (Montessori en Chavarría, 2012: 11). Una consecuencia de este supuesto es que el infante requiere de libertad para escoger su actividad en un ambiente preparado, escoger a sus compañeros de trabajo y trabajar sin ser interrumpido (pág. 11). Cuando el(la) alumno(a) ejerce actividades análogas a las acciones culturales de su entorno y lo hace con concentración, se siente satisfecho, calmado, contento. Favorecer este estado, caracterizado por el amor a la actividad, la concentración, la autorregulación y la sociabilidad es a lo que en la pedagogía Montessori se conoce como *normalización* (Chavarría, 2012, pág. 12).

El planteamiento de Chavarría (2012), en relación con la *normalización*, se asemeja al discurso de la directora de la escuela en cuestión. En una entrevista realizada a la directora ella afirma lo siguiente:

El niño empieza a elegir su trabajo, entonces se compromete con su elección. Al elegir su trabajo se concentra, se compromete con su trabajo y lo termina. Cuando termina un trabajo concentrado y bien, él es una persona que se relaciona bien con los demás, está contento, no hay forma de hacer enojar a esa persona (2E8:22).

Esta escuela está organizada, conforme a los lineamientos del sistema Montessori, de la siguiente manera: a) *comunidad infantil*, contempla la escolarización de los niños(as) que tienen menos de tres años; b) *casa de niños*, abarca los tres niveles de preescolar; c) *Taller 1*, que incluye los grupos de primero a tercero de primaria, y d) *Taller 2*, que abarca los grupos de cuarto a sexto de primaria. Con respecto a la organización de los talleres, la directora comenta lo siguiente:

El trabajo de tres grados juntos corresponde a que es una etapa de desarrollo, entonces uno vive la experiencia de ser mediano, de ser chiquito y de ser grande, esto permite [al niño(a)] enriquecer sus experiencias de inserción a la sociedad, de ser un seguidor y de ser un guía a la vez (2E8:24).

Cuando se interroga a la directora de la escuela -quien también funge como guía de taller 2 (4o., 5o. y 6o. años)- sobre lo que entiende por *conocimiento y cuidado de sí mismo* afirma: "es lo que [en el contexto Montessori] se llama *normalización*". Para abundar sobre esta idea, señala que en el sistema Montessori es fundamental el área de vida práctica que comprende cinco aspectos: a) cuidado de la persona; b) cuidado del ambiente; c) análisis y control de movimientos; y d) relaciones sociales. Juntando estos cuatro aspectos se llega a lo que en este sistema se conoce como *juego del silencio*, que es el quinto aspecto: el juego del silencio es una capacidad de reflexión, afirma la directora (2E8:17).

El *cuidado de sí* –continúa la directora- tiene que ver con peinarse o limpiarse los zapatos en el tapete cuando se entra a algún lugar; con el cuidado de una planta; con prepararse los alimentos. El *cuidado de sí* se manifiesta en la participación de los(as) alumnos(as) con sus padres para traer la comida a la escuela, es compartir lo que comemos "todo esto es una cultura del cuidado de sí" (2E8:17).

Para complementar sus afirmaciones, la directora nos proporciona un documento escrito por ella, nos referiremos a él como *documento de la directora* (en adelante,



Doc.Dir).<sup>63</sup> Ahí encontramos cuál es su interpretación de los distintos aspectos de la *vida práctica* en el sistema Montessori.

El primer aspecto es el *Cuidado de la persona*; con relación a éste, el propósito que se tiene en la escuela es la independencia;<sup>64</sup> el segundo aspecto es el *cuidado del ambiente*, que abarca no sólo el cuidado de la naturaleza, sino el cuidado del ambiente en general y particularmente el ambiente de la escuela Montessori. Puesto que este aspecto es trabajado por todos los docentes de la escuela, la directora recomienda entrevistar al profesor de Teatro y hacer observación de su taller. El siguiente fragmento corresponde a la entrevista:

[Al preguntarle al profesor de teatro cómo propicia el cuidado del medio ambiente él nos dice]: Un poco es la idea de cuidar nuestras colchonetas, no patearlas, no arrugarlas y no romperlas es [como decirles] No las rompas, porque si las rompes necesitamos otra y eso genera contaminación [...] es en el sentido de [que] si cuidamos este material, nos dura 20 años, [que es distinto] a que si tenemos que comprar una cada año y utilizar 20 colchonetas que fuimos rompiendo y tirando. Esto es mucho más desgastante para el planeta y para todos los demás (2E10:52).

El tercer aspecto es el *análisis y control de movimientos*, en éste se incluyen ejercicios específicos, como, por ejemplo: caminar sobre una línea en forma de elipse; el cuarto aspecto *relaciones sociales con gracia y cortesía* son las que “dan la pauta de la conducta social y la conciencia de los otros” (Doc.Dir).

En el Doc.Dir se afirma que “se dan presentaciones de gracia y cortesía para que cada niño imite un modelo armonioso de actuar en sociedad con un acuerdo tácito del grupo”. En el caso específico de Taller 2 -grupo que hemos observado-, estas presentaciones se llevan a cabo a través de los ejercicios teatrales de interpretación.

---

<sup>63</sup> Dicho documento no aparecerá en la bibliografía para mantener el anonimato de la informante.

<sup>64</sup> Como ejemplo de las actividades que propician la independencia, en el DocDir aparecen: la preparación de los almuerzos diariamente y la compra de los alimentos en un mercado cercano.

Finalmente, el quinto aspecto se refiere al *juego del silencio*, en este juego todos los integrantes cooperan con su armonía y hacen manifiesta la *normalización*.

La directora afirma que el propósito indirecto, de todos los ejercicios que comprenden el *Área de vida práctica* en el sistema Montessori, es la *normalización*. En sus palabras: “La normalización es la gran contribución del niño a la sociedad”.<sup>65</sup>

Esto no significa –dice- hacer entrar a los(as) alumnos(as) en una norma, ni encajonarlo en normas culturales, pues la *normalización* consiste en favorecer “el desarrollo de la persona a partir del trabajo, la voluntad de trabajar, pero la voluntad de trabajar bajo la libre elección”. Dentro del sistema Montessori –continúa- se les ofrece una forma de trabajo a los niños, “ya después, ellos eligen libremente” (2E8:21).

Podemos resumir la *normalización* como un proceso que favorece que el niño esté concentrado, tenga autocontrol y pueda socializar con cortesía y servicio hacia los demás. En el Doc.Dir, la informante afirma que el proceso de *normalización* ocurre cuando el desarrollo se realiza normalmente y aparecen, al mismo tiempo, sus cuatro características: amor por el trabajo, concentración, autodisciplina<sup>66</sup> y sociabilidad. Lo que se opone a este proceso lo considera *desviaciones* en el desarrollo.

En el Doc.Dir la primera característica de la *normalización*: amor por el trabajo, “incluye la habilidad para escoger y [la] serenidad y regocijo al trabajar”. La concentración -segunda característica- aparece cuando los(as) alumnos(as) están “absortos en su trabajo”, cada quien, en un trabajo distinto, que ha elegido con libertad. La

---

<sup>65</sup> En Doc.Dir se dice que esta forma de entender la normalización es diferente a la significación que le da Morin (1999) quien dice “que el poder imperativo y prohibitivo de los paradigmas, creencias oficiales, doctrinas reinantes, verdades establecidas determina los estereotipos cognitivos, ideas recibidas sin examen, creencias estúpidas no discutidas, absurdos triunfantes, rechazos de evidencias en nombre de la evidencia y hace reinar bajo los cielos conformismos cognitivos e intelectuales. Bajo el conformismo cognitivo hay mucho más que conformismo. Hay un imprinting cultural, huella matriarcal que inscribe a fondo el conformismo y hay una normalización que elimina lo que ha de discutirse” (pág. 10).

<sup>66</sup> Conviene hacer notar que lo que Chavarría (2012) considera como “autorregulación” aquí aparece como “autodisciplina”, con frecuencia estos términos también se hacen equivalentes al “autocontrol”. Los actores se refieren indistintamente con cualquiera de estas palabras a lo mismo: la persona decide qué hacer para mantenerse trabajando de manera concentrada y concluir bien el trabajo.

autodisciplina -tercera característica- se refiere al empeño que ponen los(as) alumnos(as) a la perseverancia para concluir el ciclo de una determinada actividad a la que se ha dado inicio. La sociabilidad -cuarta característica- se conforma por ser paciente y esperar lo que uno quiere, el respeto por el trabajo del otro, “el deseo de ayudar y la comprensión para los demás, y llevar relaciones de trabajo armoniosos en un grupo” (Doc.Dir).

Como toda *normalización*, ésta también establece una partición que permite clasificar en normales o no normales (o anormales). Estos últimos son los que se consideran en situación de *desviación*. Las *desviaciones* se entienden como el resultado de una serie de obstáculos en el desarrollo, que se presentan a lo largo del proceso de *normalización*. Se agrupan en dos categorías. Las primeras *desviaciones* son “aquellas que molestan a quienes cuidan a los niños y necesitan un correctivo” (Doc.Dir), por ejemplo, los caprichos, el desorden, la tendencia a la violencia, los berrinches, la desobediencia reincidente o la posesividad. Las segundas *desviaciones* son la pasividad, la timidez, la pereza, el esperar a ser entretenido, la dificultad para poner atención o concentrarse, el aferrarse a un adulto o tener fantasías extravagantes (Doc.Dir).

En relación con las desviaciones, la *normalización* se lleva a cabo de tres maneras: 1) cambio de conductas *desviadas*, 2) desaparición de *desviaciones* y, 3) aparición de las cuatro características propias del normalizado (amor por el trabajo, concentración, autodisciplina y sociabilidad) (Doc.Dir).

Según nuestra informante, en los(as) alumnos(as) suelen aparecer de modo simultáneo las cuatro características de la *normalización*. En cambio, las *desviaciones* pueden desaparecer por horas, días o incluso por un período indefinido. Las *desviaciones* son difíciles de ser olvidadas, ya que se van formando como parte de la conducta aprendida, pero en un ambiente donde se propicia la *normalización* no existe la necesidad de hacer uso de conductas desviadas (Doc.Dir).

## 6.2 El cuidado de sí como amor por el trabajo y sociabilidad cortés.

Al interior de la escuela Montessori, el proceso de *normalización* consiste en procurar que el modo de ser de las personas, sus gestos y actos se ajusten al modelo propuesto en la pedagogía Montessori, que según la directora, forma a los(as) alumnos(as) de manera muy diferente a como se forma en otras escuelas (2EE:1).

El análisis que hicimos de las entrevistas y observaciones realizadas en el marco de la clase de teatro y las sesiones de trabajo en el ambiente áulico del Taller 2 arrojó 42 categorías (Ver anexo 5). Las categorías que aparecieron con mayor apoyo empírico fueron las siguientes: *Cumplimiento de normas* (41), *Fomento de toma de decisiones* (28), *Integración educativa* (27), *Fomento de trabajo independiente* (24) y *Trabajo colaborativo* (24). Las categorías que aparecen entre diez y veinte recurrencias son las siguientes: *Material Montessori* (17), *Cortejo (o cortesía)* (16), *No cumplimiento de Normas* (15), *Hacer teatro* (15), *Imposición de la actividad* (14), *Aprendizaje integral* (12), *Relación padres-escuela* (12), *Pensar en el otro* (11) y *Guía Montessori* (10). El resto de las categorías aparece con una recurrencia menor a diez (Ver anexo No. 5).

Las categorías con mayor densidad por enlazarse con un número mayor de categorías son: *Hacer teatro* (10), *Integración Educativa* (7), *Conocimiento de sí* (7), *Fomento de trabajo independiente* (7), *Trabajo con emociones* (6), *Cuidado de sí* (6) y *Hacer sentir cómodo* (6).<sup>67</sup>

La categoría de *Cuidado de sí* apareció con una recurrencia de nueve y con una densidad de seis por las categorías con las que se relaciona directamente. Su densidad es mayor si se considera que las categorías con las que se relaciona indirectamente son prácticamente todas las demás (Ver anexo No. 9).

---

<sup>67</sup> Cabe hacer notar que estas categorías, que son pertinentes para los actores en este escenario, coinciden sólo en parte con las competencias que señala el PIFCyÉ.

Cuando se le pregunta por el cuidado de sí, nuestra informante -la guía del taller 2- tiende a responder lo que está en los documentos base de la escuela, aunque aquí lo dice con sus palabras e incorporando en otro orden los elementos

El *cuidado de sí* está compuesto por el área de vida práctica y comprende lo que se llama *cuidado del ambiente* y *cuidado de la persona*, además *relaciones sociales* y *análisis y control de movimientos*. Juntando estos cuatro aspectos llegamos a lo que se llama el juego del silencio [reflexión] (2E8:17).

El *cuidado de sí*, según la profesora a cargo del Taller 2, consiste en “cuidarse la persona [...] inmersa e integrada en la sociedad” (2E8:15). En el discurso de los actores, el *cuidado de sí* se va conformando al tiempo que se favorece la independencia del(a) alumno(a) (permitiendo que cada uno elija lo que quiere trabajar), el cuidado de la persona (de su cuerpo y movimientos) y el cuidado del otro (buscando su beneficio).

En un ejercicio en taller de teatro, el guía solicita a varios niños(as) que se venden los ojos y que se dejen guiar por otro(a) compañero que no tiene los ojos vendados, con el fin de que aprendan a tener confianza en el otro. Un alumno que guiaba a otro no tuvo suficiente cuidado y ocasionó que su compañero se cayera.

Guía: Me espanté mucho porque tú no tienes cuidado contigo y con los otros. Preocúpate por ti y por los otros. ¿Qué es hacerlo con más seguridad?

Alumno: Hablarles, cuidarlos y respetarlos (2EE:12).

Como esta interacción, se observaron muchas a lo largo del tiempo que duró la inmersión de la investigadora en el campo. El fragmento de observación que presentamos muestra que no todas las actividades son decididas por los(as) alumnos(as), sino que hay algunas que son preparadas por los(as) guías. Pero aún esas actividades se les presentan a los(as) alumnos(as) a manera de propuesta, de manera suave, como invitando a desarrollarlas. Por otra parte, en el fragmento puede verse que el guía procura la reflexión cuando pregunta "¿Qué es hacerlo con más seguridad?" Se trata de mostrar que los actos que se realizan tienen repercusiones en otros y que es necesario pensar en el otro. Esto último, con frecuencia, no se hace en

solitario sino con la ayuda de otros. Experiencias de este tipo se dan con frecuencia en este contexto.

Otro ejemplo de esto aparece en una observación de la clase de teatro:

[Uno de los alumnos le pide el lugar a otro de sus compañeros para que deje sentar ahí a la niña que hace uso de una andadera para poder caminar, le dice:] cámbiate de lugar para que ella no tenga que caminar tanto, [el otro alumno acepta. Después el niño la ayuda a sentarse sobre una colchoneta que han colocado previamente en el piso] (2E5:34).

Según otro informante, algo que favorece significativamente el *cuidado de sí* es *hacer sentir cómodo* al educando o educanda. De ahí que los(os) profesores(as) que trabajan en esta escuela permanentemente procuren hacer sentir cómodos(as) a los(as) alumnos(as). El sentirse cómodo, dice un profesor es *no sentir miedo* y *no sentirse ineficaz*.

Tiene que ser agradable para ellos todo lo que hacen. No puede ser desagradable. Si hay una posición, si hay un movimiento, si hay algo que están haciendo y no les gusta inmediatamente lo dejan de hacer. Es lo más importante, que ellos se sientan bien y que se sientan cómodos (2E10:9).

El sentirse cómodo tiene que ver con reconocer los propios límites y la complejidad del cumplimiento de la tarea que se enfrenta. Esto lo podemos observar en el siguiente relato:

[Profesor de teatro] si veo un niño gordito que no se puede parar de cabeza, estamos trabajándolo meses y meses, los ejercicios que hacemos a lo mejor logran angustiarlo, pero cuando lo haga, va ser un logro de un tamaño enorme para él, esto va a ser una forma en cómo va a enfrentar otros retos. No es tan importante que él se pare de cabeza, pero sí es importante que disfrute el éxito, que disfrute el proceso y que se dé cuenta de que hay otras cosas que puede hacer [resolver] de la misma manera (2E10:12).

El *hacer sentir cómodo* favorece el sentimiento de autoeficacia (Bandura, 2007) y conduce también al *conocimiento de sí mismo*. *El conocimiento de sí mismo*, en el

contexto Montessori, radica en conocer cómo trabaja el cuerpo. Esto se desarrolla a través de una serie de ejercicios que los(as) alumnos(as) realizan al inicio de cada clase de teatro. Desde la perspectiva del profesor, es un trabajo de conocimiento: “nuestro cuerpo es un laboratorio donde se acomodan cuestiones físicas, cuestiones químicas y cuestiones energéticas; del equilibrio de esas tres cosas depende cómo nos sentimos” (2E10:20).

Uno de los factores que forma parte del *hacer sentir cómodo* es lo que uno de nuestros informantes llama *cortejo*. El *cortejo* es un conjunto de estrategias, de “formas diferentes [que se utilizan] para convencer al otro de lo que queremos” (2E9:31). Se utiliza para persuadir, para invitar o para convocar a otro a hacer algo que se considera valioso: por ejemplo:

[Dice el profesor:] Para conseguir, en casa, una determinada comida, [en la escuela] para que una maestra dé un buen trato [a los(as) alumnos(as)]. Es, dice el profesor, lo que haces para lograr esos pequeños beneficios personales, y eso usarlo [hacerlo] para el resto de tu vida” (2E9:32).

Desde nuestra interpretación, el *cortejo* tiene como finalidad que la persona con la que se interactúa deje de resistirse a hacer algo que busca quien corteja; sigue una lógica más instrumental que comunicativa (Habermas 1985). Pareciera que es otra manera de entender uno de los componentes –*relaciones sociales*- del área de *vida práctica: tratar con gracia y cortesía*. En el documento Doc.Dir. se indica que *tratar con gracia y cortesía* tiene que ver con la imitación de un modelo armonioso de actuar en sociedad. En la clase de teatro esta categoría es trabajada a través de ejercicios guiados por las siguientes preguntas: “¿cómo me relaciono con el otro?, ¿cómo me acerco al otro?, ¿cómo le pido [ofrezco] disculpas por algo que hice?, ¿cómo consigo algo que necesito de mi compañero?” (2E9:20). En una sesión de libre albedrío<sup>68</sup> se observó, por

---

<sup>68</sup> Según el Doc.PG (documento a través del cual se muestra, de modo general, el Proyecto de la Escuela), el libre albedrío cuenta con un mínimo de tres horas diarias para el ejercicio de las actividades que los(as) alumnos(as) elijan, esto de acuerdo a su ritmo de desarrollo y sus intereses.

ejemplo, que los(as) alumnos(as) piden permiso cuando alguien les impide el paso para tomar algún material o para pasar.

De acuerdo con nuestro informante, *hacer sentir cómodo* al otro, mediante la cortesía o mediante el cortejo, favorece el *estado mental* de tranquilidad y seguridad que se requiere para el conocimiento *de sí*. Es también algo que facilita el *trabajo con emociones*. Desde la perspectiva del informante, el *trabajo con emociones* significa “manejarlas, no controlarlas [en otro lugar afirma que las emociones no se pueden controlar]” (2E10:2); el *trabajo con emociones* radica entonces en un proceso de contención que no aniquila la emoción, sino que la subordina a un *estado mental* de equilibrio. Al respecto el profesor de teatro afirma lo siguiente:

Lo que tú respondes tiene que ver con tus emociones, la intensidad con la que te rascas tiene que ver con el afecto que te tienes, eso ya tiene que ver con tu estado emocional. Esto [el estado emocional] es lo último que yo encuentro en los ejercicios; usualmente cuando actúas, si llega la emoción, la emoción es un regalo; si tú realmente te sientes enamorada del niño con el que estás haciendo la escena, eso ya es un regalo, lo más importante es que tu estés pensando en que a él realmente te gusta, estás pensando en cosas mucho más específicas, la emoción es algo que se desborda, es algo de lo que no podemos tener control; por lo tanto es mucho más importante para mí el estado mental del ejecutante que lo que está sintiendo, lo que está sintiendo eso ya es un regalo (2E10:5).

Otro componente del área de *vida práctica* es el *cuidado del medio ambiente*. Se pudo observar que *el cuidado del medio ambiente*, se trabaja en las sesiones de libre albedrío y en las clases de teatro. Por ejemplo, en una de las clases de teatro el profesor afirma que intenta trabajar *el cuidado del medio ambiente*: “de repente [trabajan] en el huerto o que [los niños] tengan contacto con las plantas [...] tiene que ver con una cuestión de que sean más conscientes a partir de la vivencia personal y no de lo que les decimos” (2E10:57). En otra ocasión el profesor relata haber llevado a los(as) alumnos(as) a una caminata por el bosque para que ellos mismos se dieran cuenta cómo es que los árboles están siendo talados: “llegamos a un lugar dónde estaban todos los árboles cortados, sentamos a cada niño en un árbol cortado y ahí desayunamos. No hablamos mucho, pero sí se dijo: esto está muy mal” (2E10:54). Los



ejemplos que relata el profesor, aunados a las actividades que se pudieron observar durante su clase, muestran que más que decir "esto está bien" o "está mal", se intenta que los(as) alumnos(as) tomen conciencia.

Una de las actividades en las que el profesor de teatro busca trabajar indirectamente el *cuidado del medio ambiente* es mostrar a los(as) alumnos(as), por ejemplo, el deterioro de los bosques a causa de la tala de árboles, a través de caminatas a lugar donde se pueda observar esto; el siguiente fragmento da cuenta de ello:

[El profesor de teatro, vive cerca de un bosque]

Yo vivo acá arriba [...] y tengo 30 años viviendo por acá. Conozco muy bien todo el bosque porque desde niño nos mandaban a jugar al bosque y a no molestar durante todo el día, era muy sano y muy padre; evidentemente ahora ya no se puede hacer. Yo sigo haciendo caminatas por el bosque porque lo conozco muy bien, lo están talando de una forma criminal y escandalosa; realmente nos vamos a quedar sin este bosquecito muy rápido, hay "claros" [lugares sin arboles] de 300 metros. Estás todo el tiempo [en el bosque] con árboles y de repente llegas a lugares en donde está la luz del sol y todos los árboles tirados, eso es algo que a mí me produce mucha tristeza (2E10:54)

Desde la perspectiva del profesor, no se trata de buscar que los(as) alumnos(as) interioricen una norma que se les impone, se trata de un proceso de *toma de conciencia* a partir de vivencias personales para que ellos(as) puedan decidir lo que está bien o está mal, más allá de lo que digan los adultos. En este sentido la experiencia de *cuidado del medio ambiente* es un factor que favorece la *toma de conciencia*.

En este aspecto encontramos una diferencia relevante en relación con los resultados del análisis de nuestro primer caso. En relación con el cuidado del medio ambiente, en la escuela pública se favorecía que los(as) alumnos(as) recurrieran a la norma interiorizada, misma que le dictaba qué debía hacer o qué no debía hacer. Esta norma interiorizada provenía de lo que decían los adultos, los(as) alumnos(as) mencionaban principalmente a los padres y al profesor). En el ejemplo del segundo escenario aquí

analizado (2E10:54), la norma es construida por el propio alumno a partir de sus experiencias.

Un último componente del *área de vida práctica* es el *análisis y control de movimientos*. En el Doc.Dir. este componente está integrado por una serie de ejercicios que los(as) alumnos(as) deben realizar, por ejemplo: “caminar sobre una línea en una trayectoria elíptica con equilibrio, ritmo o expresión”. Estos ejercicios son ejemplificados por un adulto, en este caso son realizados por alguna de las guías o por el profesor de teatro. La directora aclara que la mayoría de estos ejercicios son realizados en los grados anteriores (Casa de niños –Preescolar- y Taller 1 – 1º, 2º. y 3º-), por lo que, en Taller 2 (4º, 5º. y 6º), los ejercicios “parecieran” estar ya interiorizados y se ven reflejados en las actividades que se realizan durante la clase de teatro. Al respecto, pudimos constatar que cuando los(as) alumnos(as) entran al salón de teatro, inmediatamente después de quitarse los zapatos, se dirigen a tomar una colchoneta y se ubican junto con ella en una forma elíptica que está pintada sobre el piso (2E5:40).

Después de estar colocados sobre la figura elíptica el profesor chasquea sus dedos: “no les digo una sola palabra y hago ritmo”, afirma el profesor; “los primeros 20 minutos, hacemos los ejercicios y todo eso, pero mi objetivo es el ritmo” (2E9:30).

*Análisis y control de movimientos* es parte del *auto-control*; éste se hace manifiesto cuando se tiene *conocimiento de sí*. El profesor afirma que el *auto-control* tiene que ver con “no mover el cuerpo”. Cuando, por ejemplo, se está realizando una actividad en la clase de teatro, el cuerpo debe estar “concentrado” en la actividad. En opinión del profesor, el *auto-control* sólo puede ser posible cuando se tiene el *conocimiento de sí*; si no se conoce cómo trabaja el cuerpo no se puede tener *auto-control*. En este sentido el *auto-control* está condicionado por el *conocimiento de sí*. (2E10:95)

Ahora bien, la aparición de todos los componentes que integran el *área de vida práctica* lleva a que un alumno(a) esté normalizado(a), en el sentido de la pedagogía Montessori, es decir, está *concentrado*, *tiene autocontrol* y *puede socializar con cortesía y servicio hacia los demás*. En este caso, la cortesía se vincula con la categoría de servicio a los demás, que conlleva la idea de *pensar en el otro*, actuar en

busca de su beneficio. De este modo, las interacciones realizadas con cortesía pueden estar atravesadas por una lógica instrumental como la que está involucrada en el *cortejo*, o de una intención ética de *cuidado del otro* que se opone a esa lógica instrumental. Podría decirse que se trata de una categoría que en el discurso se usa con dos cargas connotativas diferentes.

La categoría *normalización* tiene una recurrencia de tres (sólo se mencionó al momento de entrevistar a la directora). Sin embargo, parece subyacer en el discurso que circula en la escuela y en las interacciones que se desarrollan en ese espacio, de ahí su importancia. Según la directora un alumno normalizado es un alumno feliz: "Para que haya pleito se necesitan dos personas, y un niño normalizado, como nosotros decimos, es un niño feliz que sabe lo que quiere y [sabe] qué es lo que hace" (2E8:22).

La *felicidad*, se afirma en el Doc.Dir, es algo que todos deseamos y sólo se da por instantes. Según otro informante, la *felicidad*, en el contexto de esa escuela, no tiene que ver con los anuncios de la ideología actual; *la felicidad*, afirma el profesor de teatro, tiene que ver con *enfrentar miedos o retos*:

Hay retos también, hay cosas que [los(as) alumnos(as)/as] no quieren hacer, pero es porque les da miedo, ahí sí los empujo, porque es un miedo que tienen que resolver; porque veo, en eso, el bloqueo de otras cosas que hay que resolver. Pero creo que [resolver] ese miedo los va hacer felices (2E10:9).

De acuerdo con lo anterior, el *darse cuenta del proceso* forma parte, entonces, de la *felicidad*. *Darse cuenta del proceso* implica tener conciencia de aquello que significa un reto y de los miedos que hay que enfrentar para tener éxito en el proceso.

### **6.3 Integración educativa y reconocimiento de vulnerabilidades.**

En el Doc.Dir la *integración educativa* hace referencia a crear una comunidad educativa que sea capaz de atender e integrar a alumnos(as) con necesidades especiales: tanto superdotados(as), como quienes tienen alguna limitación perceptual o de movimiento, los(as) alumnos(as) con Síndrome de Down, entre otros. Sin

embargo, el término va más allá de este significado. Se refiere a la manera en la que se integra toda la comunidad educativa: alumnos(as), guías y padres y madres de familia, con miras a buscar el desarrollo de todos(as). Es muy ilustrativo el siguiente fragmento de entrevista de la directora.

Un caso típico que me sucedió muchos años, y [respecto del cual] ahora ya soy intransigente, es que los padres de familia de niños con alguna discapacidad sí quieren traer al niño a esta escuela porque aquí si lo integran y muy bien, pero a otro hijo normal se lo llevan a una escuela bilingüe más cara o lo que sea, porque su hijo es normal. Entonces, no se está integrando la familia, si no integramos a este tipo de personas es como si nosotros pensáramos que no somos de necesidades especiales, nosotros somos de necesidades especiales también. Siempre, cada uno de nosotros tiene carencias que requieren especial atención (2E8:30).

De acuerdo con esta idea, se atiende a la diversidad de necesidades reconociendo las diferencias y, especialmente, aquellos aspectos en los que una persona es vulnerable. Vista de esta manera, la integración se entiende más claramente como una propiedad de la normalización (Ver anexo No. 10).

Por esto, tanto en el discurso de la guía de Taller 2, como en el del profesor de teatro aparece la categoría de *integración educativa* relacionada con las siguientes categorías: *relación padres-escuela*; *hacer sentir cómodo [al alumno]*; *relación padres-hijo*, y *trabajo colaborativo*.

Según el Doc.PE, la *relación padres-escuela* es un factor que favorece la *integración educativa*. El siguiente ejemplo, surgido de la entrevista con el profesor de teatro, ilustra esta relación:

Cuando yo tengo un problema con un niño, llamo a uno de sus padres, cuando un niño me dice “yo no quiero brincar, para qué”, “yo no quiero hacer ejercicio, para qué”, en lugar de explicarle o de regañarlo le digo que baje a su salón y se ponga a hacer otra cosa. Después hablo con su papá y le digo: "ayúdame, ven y toma la clase". Entonces viene el papá, se pone enfrente de él y toma la clase; él ve que el papá hace todos los ejercicios y entonces él comienza a hacerlos ¿Por qué? Porque algo pasa en su cabeza [del niño] que de repente [la clase] tiene más sentido. Si él ve a su héroe haciendo lo

mismo que hacemos nosotros, si ve a su héroe riendo como nos reímos nosotros, lo ve divirtiéndose; y al final [expresando] "¡que padre todo esto que hacen!" Es mucho más fácil convencer de esa manera a los niños (2E10:57)

Según el Doc.PE, la integración educativa requiere de una comunidad educativa capaz de atender las necesidades especiales, como parte de su tarea de favorecer el desarrollo integral de todos y cada uno de los miembros de la comunidad. Al respecto, la directora relata que la comunidad educativa está constituida por alumnos(as), profesores(as), y padres de familia: "si los padres están cerca del proceso de la escuela de los niños, van a sentir más empatía con lo que vivimos nosotros como maestros y de lo que viven los niños" (2E10:67); además, la *relación padre-hijo* se ve favorecida al conformar la comunidad educativa. Los padres asisten a las clases y realizan los mismos ejercicios que sus hijos: "tenemos que aprender a convivir todos" (2E8:31), dice la directora.

Algunas observaciones de actividades en las que participaron los padres de los(as) alumnos(as)(as), revelan cómo se lleva a cabo su integración a las actividades de la escuela. Una de las actividades en las que los padres participan con regularidad son las juntas mensuales. Según el Doc.Dir. las juntas se hacen principalmente siguiendo dos objetivos: el primero es para "Fortalecer la comunidad" y el segundo es para "Informar acerca de la pedagogía de Montessori".

En la entrevista que hicimos a la directora, ella señala que, para dar cumplimiento al primer objetivo, durante las juntas, se realizan una serie de ejercicios que ayudan a los asistentes a estar en un ambiente adecuado que les permita la resolución de conflictos. En lo que se refiere al segundo objetivo -Informar acerca de la pedagogía Montessori- se les muestra a los padres de familia cómo se utiliza el material Montessori, ellos son quienes toman el papel de sus hijos y realizan ejercicios guiados por las maestras, la directora e incluso por los propios niños (2EED:2012).

En alguna ocasión tuvimos la oportunidad de observar que, en una junta con padres y madres, las guías de la escuela, junto con la directora, mostraron cómo trabajaban sus hijos con apoyo del *material Montessori*. Se organizaron varios grupos integrados por una guía, padres-madres- de familia y alumnos(as). Cada grupo trabajó con ejercicios

distintos, apoyados en el *material Montessori* que correspondía a dicha actividad. El área que se trabajó en esa ocasión fue la de matemáticas. Los grupos de padres y madres pasaron de un salón a otro conforme iban concluyendo una actividad. Las guías y los(as) alumnos(as) se quedaron en el mismo salón esperando a otro grupo. Antes de que éstos empezaran a trabajar, las guías y los(as) alumnos(as) les mostraron cómo se utiliza el material. El trabajo conjunto que describe la directora revela una necesaria *convivencia intergeneracional*, que constituye una propiedad de la comunidad educativa. En este tipo de convivencia también insistió el profesor de teatro, quien expresó: “trabajo con mis alumnos como si fueran mis compañeros” (2E10:50).

Como ilustra este ejemplo, el *trabajo colaborativo* es otro factor que los actores consideran favorable a la *integración educativa* y que se da entre los(as) alumnos(as)(as), entre estos y los(as) profesores(as), entre los familiares y los(as) profesores(as) y en el trabajo de los(as) alumnos(as) con sus padres en actividades relacionadas con la escuela. El *trabajo colaborativo* está encaminado al bienestar común; a la buena convivencia, para crear un entorno social/escolar inmediato favorable a la integración y la normalización. Según la directora, sin integración de toda la comunidad, no puede haber propiamente normalización.

En la escuela estudiada, el *hacer teatro* es una estrategia que favorece la *integración educativa*. Desde la perspectiva del profesor que se ocupa del taller de teatro, *hacer teatro* tiene que ver con “cómo nos juntamos tres, cuatro o cinco personas y vemos o hacemos algo juntos”; en el caso del niño con capacidades especiales “[a través del trabajo de teatro] buscamos algo mucho más honesto, el niño se esfuerza por expresar con sus propias herramientas lo que él ve de la vida” (2E10:18); además las actividades en la clase de teatro tienen que ser divertidas, tienen que ser agradables, dicho de otro modo, tienen que *hacer sentir cómodos* a los niños, según el profesor. El profesor afirma que si se realizan actividades incómodas los(as) alumnos(as) dejan de realizar el ejercicio que las esté implicando.

*Hacer teatro* tiene ver con la forma en la que los integrantes de la comunidad educativa resuelven los conflictos. Los temas que aborda el profesor de teatro en sus clases son

temas de la vida cotidiana. En relación con el conflicto, trata diversos temas, uno de ellos es “El desacuerdo”.

En relación con la solución de conflictos el profesor relató que en una ocasión uno de los(as) alumnos(as) llegó golpeado al salón, pero ninguno de sus compañeros se atrevió a preguntarle qué le paso; no fue sino hasta la clase de teatro cuando los(as) alumnos(as) estaban tristes y curiosos por lo sucedido. El profesor señaló que se le dificultaba empezar su clase con un estado de ánimo así. Los niños, como de costumbre, se sentaron sobre el piso y rumoraron entre ellos acerca de lo que imaginaban que podía haber sucedido a su compañero. Algunos niños(as) soltaron el llanto. “Eso ya era un conflicto que se había salido de mis manos” –afirma el profesor– “la forma de solucionar el estado de ánimo, de su compañero, fue que todos empezaron a sacar los trapitos de sus papás, a decir lo peor, lo que ellos [los niños] consideraban lo peor de sus padres”. Al final de la sesión –dice el profesor de teatro– los niños estaban “reconfortados”:

Este asunto de decir todo lo más escondido y turbio de mi familia nos sirvió para generar un lazo entre todos y generar una especie como de cama confortable para poder sentirnos mal porque tenemos ganas de sentirnos mal y “tan, tan”. ¡Maravilloso! todo (2E10:47).

Como puede observarse, *hacer teatro* en esa escuela es una oportunidad para crear comunidad, integrar a todos(as) para realizar actividades necesarias, de acuerdo con la metodología Montessori, pero también conveniente para sentirse cómodos. Es un espacio-tiempo que difícilmente podría tener los mismos resultados en otra escuela.

Al hablar de los conflictos que llegan a surgir, este profesor hace referencia a la *autorregulación*. Asegura que los conflictos se pueden evitar; se trata de establecer ejercicios para que sean los propios alumnos(as) los que se autorregulen. Pone como ejemplo un supuesto diálogo con un alumno: “¿Cómo le hacemos para que no le pegues a tu compañera que es menor que tú?”. (2E9:22). La *autorregulación* se trabaja de forma “concreta, eficiente y cercana [...mostrando que] los conflictos no se resuelven violentamente” (2E9:24). La autorregulación, vista así, es una forma de autocontención, que necesariamente involucra a otro y que obliga a quien se

autorregula a *pensar en el otro*, en sus carencias, sus debilidades, sus aspectos vulnerables. Lo que el profesor pretende que los(as) alumnos(as) interioricen es expresado por él en la siguiente idea: “Mide tu fuerza a partir de tu percepción, [esto es] más que un límite que te pone un adulto que ni siquiera conoces y que te dice ‘no le pegues a tus compañeros’” (2E9:22).

La idea de que la *autorregulación* sea una autocontención coincide, en parte, con la manera en la que esta competencia se considera en el programa integral de Formación Cívica y Ética. Sin embargo, no coincide del todo cuando el profesor alude a colocar a los(as) alumnos(as) en la posibilidad de seguir un criterio establecido por él mismo, en lugar de seguir normas impuestas. En el programa oficial, en cambio, se trabajan juntas la autorregulación (vista como *ejercicio responsable de la libertad*) y el apego a la legalidad, de manera que lo que se demanda implícitamente del(a) alumno(a) es la interiorización de la siguiente idea: “Acepto la regulación social para moderar mi conducta” (SEP, 2008a, pág. 46).

A través de los ejercicios de teatro también se favorece la *toma de decisiones*, pero a su vez, la *toma de decisiones* está precedida de una inicial *imposición de la actividad*. El profesor lo expone de la siguiente manera: “básicamente yo impongo lo que se hace en los primeros cuarenta minutos de clase y los últimos minutos son ellos los que deciden y toman esta decisión” (2E10:34). En las sesiones de libre albedrío sucede algo semejante: una guía impone una determinada actividad y a partir de ésta los(as) alumnos(as) deciden qué hacer cuando la hayan concluido y qué *material Montessori* utilizar, siempre y cuando lo utilice para lo que fue diseñado, es decir siempre que se *cumpla con la norma*. De esta manera, la toma de decisiones tiene lugar en un ambiente en el que las normas han sido aceptadas e interiorizadas y lo que se impone induce a enfrentar una situación en la que hay que elegir.

*Hacer teatro* está asociado con el trabajo que realizan las *guías Montessori* en el salón. Las guías toman la clase de teatro junto con su grupo “[esto ayuda] a tener los mismos códigos y las mismas formas de trabajo” (2E10:72). La presencia de una guía ayuda al profesor a evaluar su trabajo: “necesito que me digan qué es lo que está bien y qué es lo que está mal. ¿Por qué? Porque yo no puedo confiar sólo en el criterio de los



niños” (2E9:57). También los(as) alumnos(as) hacen una evaluación al final de cada clase de teatro. El profesor lo describe así: “[los niños valoran] ‘quién me sorprendió de mis compañeros, qué aprendí de ver a mis compañeros’; [hacen] una autoevaluación de ‘¿cómo puede mejorar mi trabajo?’ y además juzgan al maestro para saber cómo puede mejorar su clase” (2E8:12). De este modo, hacen un ejercicio de evaluación de sí mismos y de sus circunstancias.

#### **6.4 A manera de discusión.**

Puede decirse que lo que se encuentra en el núcleo de la noción del *conocimiento y cuidado de sí mismo* en el ámbito de la escuela Montessori se manifiesta en tres rasgos: auto-disciplina (que incluye el amor por el trabajo y la concentración), autorregulación (entendida como autocontención) y reflexividad en relación consigo mismo y con el otro (lo cual se manifiesta en la sociabilidad cortés y en la integración que toma en cuenta la vulnerabilidad de cada uno). Las prácticas que esta representación orienta son prácticas socializadoras. Se trata de lo que Martucelli (1996) llama socialización desde una *visión encantada* porque se dan por buenos los valores existentes, pero a diferencia de que esa socialización se logre por la vía del castigo y la vergüenza, en este escenario el proceso es más bien reflexivo. Además, se promueve la libre elección con límites y normas -como en la actividad denominada "libre albedrío-, incluyendo las normas elaboradas por el grupo. Asimismo, se procura favorecer el sentimiento de auto-eficacia (Bandura, 2007) que con frecuencia se manifiesta como la sensación de estar cómodo realizando alguna actividad. Aunque el énfasis de la formación está en el desarrollo individual, en algunos espacios y momentos el trabajo se desarrolla colaborativamente.

En suma, *el conocimiento y cuidado de sí mismo* en el contexto Montessori se produce cuando el alumno(a) se concentra en la realización de una actividad y experimenta el sentimiento de autoeficacia, y también cuando tiene la experiencia de trabajar con otros(as) y retroalimentarse mutuamente. La competencia *conocimiento y cuidado de sí mismo* tiene otro rasgo que la hace diferente de lo que pasa en la escuela pública: está abierta al cambio y, por ende, no contribuye de manera necesaria a la

reproducción de lo social. La libertad que implica esa competencia tiene límites, pero éstos no son inamovibles e incuestionables, por ende, la individualización entra en tensión frecuentemente con la socialización y ello favorece el proceso de subjetivación (De Gaulejac, 2009). Esto lleva a pensar que en la escuela Montessori el proceso educativo sí apunta, aunque débilmente, a un proceso emancipatorio en el sentido de Martucelli (2006), en la medida en que es una preparación para la autonomía.

En múltiples ocasiones se ponen ejercicios o situaciones en los que entra en tensión el idem (bajo la forma de rutinas o hábitos) y el ipse (bajo la forma de tomar decisiones y llevar a cabo acciones orientadas por el compromiso o la perseverancia moral), así como la presencia del alter (bajo la forma de sujeto vulnerable o de sujeto con quien existe el compromiso de cooperar). Puede decirse, entonces, que parece haber un mayor espacio en este sistema escolar para la dialéctica idem-ipse-alter (Ricoeur, 1996).

En el capítulo siguiente se exponen los resultados de un análisis realizado con una metodología distinta a la que se siguió en este capítulo y en el anterior. Ello se hizo con la intención de hacer un ejercicio de triangulación que refuerce la validez de los hallazgos.

## **Capítulo 7. De las prácticas ideales a la realidad en aula**

En los dos capítulos anteriores presentamos la reconstrucción de las representaciones acerca del *conocimiento y cuidado de sí mismo* que circulan en dos escenarios: una escuela pública y una escuela privada con características específicas. Además, señalamos los tipos de práctica que resultan congruentes con esas representaciones.

Partiendo del supuesto de que el discurso construye la realidad (Berger y Luckman, 2001; Gee, 2008) en este capítulo nos abocamos a mostrar qué tipos de subjetividades y qué tipo de normalidad construye el discurso que circula en el aula. Para ello aplicamos el análisis estructural (Piret, Nizet y Bourgeois, 1996) a las entrevistas y documentos en los que se apoyan los docentes, mientras que las interacciones observadas fueron analizadas aplicando como herramientas de análisis las siete áreas de construcción de la realidad que plantea Gee (1995) en su *Introducción al análisis del discurso* (ver anexo No. 11).

Dee esta manera, estamos realizando un ejercicio de triangulación de métodos, que tiene la pretensión de contribuir a reforzar la validez de los resultados analizados. Por ello, no es raro que aparezcan en este capítulo fragmentos de las entrevistas u observaciones que fueron utilizados en capítulos anteriores. Lo que varía aquí es el método de análisis empleado.

### **7.1 Discursos e interacciones: la construcción de identidades y normalidad.**

El análisis del discurso que aplicamos a algunos párrafos seleccionados hace explícitas relaciones que permiten ver con mayor claridad la producción de subjetividades que dan cuenta de lo que en los escenarios estudiados se llama "normalización". En la medida que se interactúa para que las personas asuman esas formas de subjetividad, se están construyendo identidades.

### 7.1.1 El buen alumno en la escuela pública: autocontrol heterónimo.

La construcción de identidades que produce el discurso que circula en el aula contribuye, como bien advierte Popkewitz (1998), a la *normalización del alumno(a)* de diferentes maneras. Por una parte, porque sus palabras "definen identidades de los niños [...] que contienen una profecía que 'se cumple a sí misma' [a los que subyacen] sistemas de 'razonamiento' producidos que definen lo que está dentro o fuera de las normas de competencia, rendimiento y salvación" (pág.33). Por otra parte, porque expresa un poder pastoral que se resume en los términos "*hazlo, es por tu bien*" y que gracias a la recursividad del discurso acaba por grabarse en la mente infantil. Se trata así, de una forma de gobernación "positiva y productiva" (Popkewitz, 1998. pág. 35).

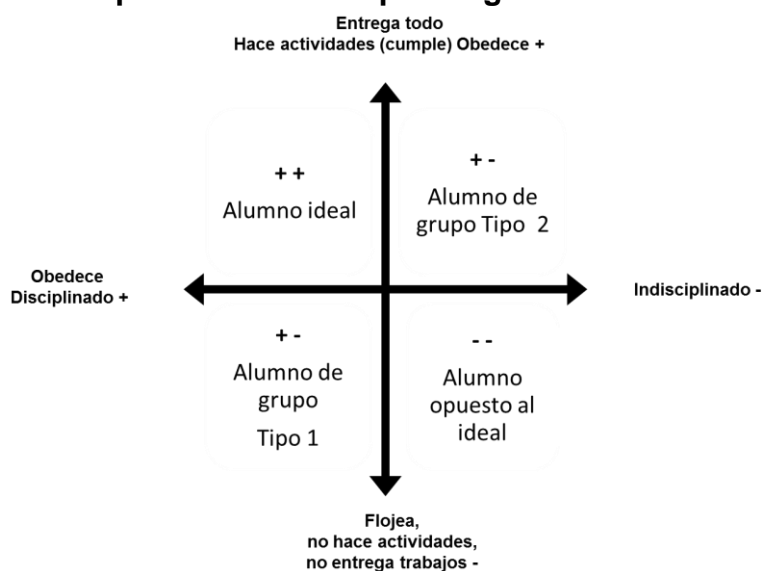
Esa forma de gobernación tiene como elemento central el autocontrol que se procura en los(as) alumnos(as). Al analizar la representación predominante de la competencia *conocimiento y cuidado de sí mismo* en la escuela pública encontramos que uno de los rasgos centrales es la autorregulación, entendida como autocontrol o autocontención. Este rasgo está relacionado con la obediencia a las normas prescritas y la responsabilidad entendida como el apego a dichas normas.

En las entrevistas que hicimos a profesoras(es) y en sus interacciones con los(as) alumnos(as) se revelan formas en las que los(as) alumnos(as) son clasificados. La reiteración de algunos términos en clase ("no sean flojos", "sean disciplinados", etc.) pone de manifiesto el discurso que circula en la escuela y que produce ciertas formas de identidad. Esto se puede observar en la siguiente expresión del profesor de la escuela pública:

He llegado a tener grupos de los [alumnos] más obedientes, disciplinados pero que de repente flojean en entregar los trabajos o en las actividades. O tengo el grupo indisciplinado totalmente, pero que sí hacen sus actividades. Entonces yo creo que no hay modelo perfecto de grupo (1EE:17).

El análisis estructural de este fragmento (ver figura 6) revela que el profesor construye el modelo ideal del alumno con dos rasgos: a) ser obediente, disciplinado<sup>69</sup>, y b) entregar sus trabajos y realizar las actividades que se le asignan (lo que se conoce normalmente como un alumno que cumple). La estructura cruzada que se aplicó para este fragmento del discurso permite ver que con su discurso el profesor produce cuatro tipos de identidades que le permiten clasificar a los(as) alumnos(as).

**Figura No. 6 Tipos de alumnos que surgen en el discurso docente**



Fuente: Estructura cruzada aplicada a entrevista 1EE:17

La idea del "cumplimiento" de lo prescrito aparece frecuentemente en el discurso del profesor de la escuela pública.

[Profesor]: normalmente tú [se refiere al alumno que golpeó a otro alumno] siempre cumples con todo. Ya te había comentado que últimamente has bajado mucho tu rendimiento, de eso te vas a dar cuenta en tu boleta y no sé cuál sea la razón por la que lo estás haciendo, pero ahí está lo que está pasando (1E7:102).

<sup>69</sup> El profesor no une estos dos rasgos con una conjunción, por lo que puede suponerse que los considera como equivalentes.

[Profesor]: se los he dicho ya muchas veces, pero muchas veces, no sé cuántas ya, creo que desde que comencé a platicarles, decirles y explicarles. Debía haber puesto rayitas en la pared para ver cuántas veces se los he dicho. Yo he platicado muchas veces con ustedes de lo importante que es estudiar, de lo importante que es poner atención, de lo importante de participar, de la importancia de toda la información que te va servir para toda la vida (1E6:371).

Además de producir tipos de identidades el profesor *hace algo* con sus expresiones: valora negativamente -es decir- devalúa a los(as) alumnos(as) por ser lentos para comprender algo que ha repetido mucho, al tiempo que les recuerda que lo que dice el profesor opera como norma que debe cumplirse. Esto se observa también en otras interacciones: "¿Cuántas veces te he dicho que mejores tu letra? ¿Lo has intentado con todas tus fuerzas?" (1E7:259); "Te digo que vengas bien peinadita y con dos moñitos; mañana lo haces, pero pasado no, porque [crees que] ya se le olvidó al maestro" (1E7:265).

El "cumplimiento" denota "responsabilidad". Por ello, los tipos de identidad que produce el profesor incluyen este atributo:

Profesor: recuerden que el valor que corresponde trabajar en este mes es el de responsabilidad. No lo veo reflejado porque muchos no contestan las preguntas.

[A quienes están frente al grupo, el profesor les pregunta]:

Profesor: ¿Qué sienten cuando les preguntan algo y no lo saben?

Alumno: Yo siento vergüenza (1E1:22).

La respuesta del alumno revela que ha asumido como propia la forma de subjetividad producida en el discurso. Además, esa misma interacción revela una política que suele aplicarse en el grupo: quien aprende aquello que el profesor determina válido y necesario conforma el grupo de los responsables; los que no lo hacen son excluidos de ese grupo. De esta manera, también se establecen formas de relación: una relación positiva entre los(as) alumnos(as) responsables y el profesor, y una relación indeseable entre este último y los(as) alumnos(as) irresponsables.

La normalidad que se produce con el discurso que circula en el aula alude a un mundo en el que los niños(as) deben cumplir normas que provienen de alguien con autoridad (los padres, los maestros, etc.). La responsabilidad radica, no en asumir las consecuencias de los propios actos, sino en apegarse a las normas:

Los muchachos reconocen que si no cumplen, que si no son responsables, que si no se lavan las manos que si no hacen alguna actividad en beneficio de ellos, pues difícilmente alguien va a venir y decirles: ¡hazlo que es por tu bien! a menos de que sea parte de su familia o muy honesto; ellos han valorado mucho esta parte (1EE:33).

El análisis estructural de este fragmento (ver figura No. 7) muestra lo que ya hemos mostrado antes: es bueno o valioso actuar conforme al dictado de alguien con autoridad moral ya sea porque es un familiar<sup>70</sup> o una persona que sin serlo busca el bien del otro al que prescribe. En este último caso entran los maestros y autoridades escolares y podrían entrar también autoridades eclesiásticas o de otro tipo. La expresión "hazlo por tu bien" indica, por una parte, lo que hay que hacer (lo que se prescribe) para ser responsable y cumplido y, por otra parte, señala aquello que se presenta como motivo válido de la acción: "tu bien".

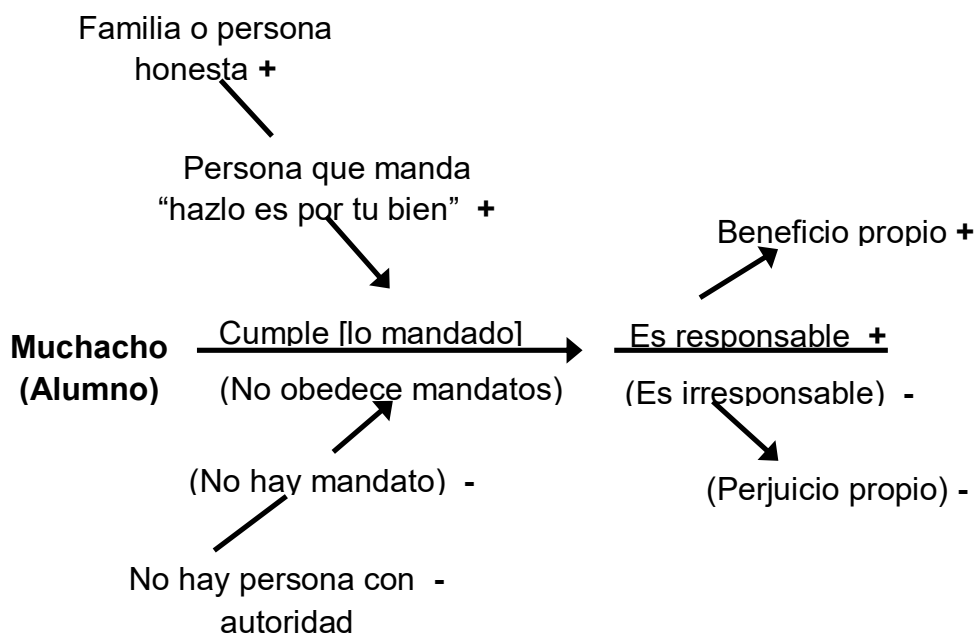
Esta idea de actuar por el propio bien, está presente en varios fragmentos del discurso del profesor. Véase como ejemplo el siguiente: "Siempre he procurado que los muchachos observen: ¿Por qué? ¿De qué te va a servir? la pregunta es directa ¿De qué te sirve reciclar, para qué te sirve reusar, de qué te sirve reutilizar?; entonces, con ese tipo de situaciones el muchacho valora: ¡Ah! no me está preguntado de qué le va servir a mi vecina o a mi abuelito, sino de qué me sirve a mí" (1EE:37).

De esta manera se construye una identidad heterónoma de corte pre-convencional (Habermas, 1985), no sólo porque se obedecen las normas impuestas por otros, sino también porque lo hacen esperando un beneficio.

---

<sup>70</sup> Aquí hay un supuesto implícito: "todos los familiares son honestos y todos quieren el bien del otro al que dictan lo que hay que hacer".

**Figura No. 7. Construcción de política de heteronomía**



Fuente: Esquema de búsqueda (Piret et al. 1996) a partir de la entrevista: 1EE:33

Las prácticas en el aula oscilan entre el fomento de la autonomía y la heteronomía que es facilitada por el ambiente escolar:

Alumno 1: Para eso [para conocer las obligaciones] están las reglas del salón, si quieren las puedo leer en voz alta [...]

Alumno 2: La lista de las multas [es un ejemplo de las reglas], la hicimos con la opinión de todos, porque si no, todo mundo hace lo que quiere [...]

Jefa de grupo: Cuando hicimos las multas, yo pasé una hoja que decía "opinión de multas del salón". Todos escribieron, pero los que faltaron, pues no.

Alumno 3: A mí no me dejaste [opinar] [Le dice un alumno a la jefa de grupo]

Jefa de grupo: Pues yo creo que ya no es tiempo de decir todo eso [...] Yo las imprimí y las hice todas [las reglas] (1E8.170).



Parece que el peso mayor o menor de la heteronomía depende de las relaciones que el discurso escolar va estableciendo entre los(as) alumnos(as) y entre estos y las autoridades escolares, incluida la figura del docente.

Fomentar la autonomía y la autorregulación, que aparece como una práctica ideal en discurso del profesor, se ve mediatizada por el hecho de que, en el discurso, la autorregulación denota autocontrol, hasta el punto de que este término llega a sustituir al otro. La sustitución no es del todo inocua pues mientras que en la definición oficial la autorregulación está articulada necesariamente con la autonomía, el *autocontrol* está articulado con normas y preceptos interiorizados:

El autocontrol sirve para conocer hasta dónde son sus límites con los demás, hasta dónde ellos pueden *llevarse pesado* con una persona [...] llega un momento en el que ellos dicen: 'no le puedo decir tonta porque le duele o porque la lastimo'. En el caso de las amistades, el autocontrol consiste en no ofender o rebasar el respeto que existe entre los amigos (1EE:47).

En este fragmento, la expresión *no ofender* está vinculada con los términos *rebasar* y *límites*. En el discurso se da por sentado que hay límites entre una persona y otra que marcan la frontera entre el respeto y el irrespeto. Aunque el discurso no indica explícitamente cómo aparecen esos límites o quién los pone, introduce un criterio: *lastimar al otro*. La siguiente expresión también alude a ese criterio: "Cuando dices palabras, a veces lastimas a las personas y no hay un borrador o un corrector que pueda borrar el daño que ya le hiciste. Lo dijiste y no lo pensaste" (1E7:91).

De acuerdo con esto, correspondería al sujeto que actúa juzgar y decidir en relación con lo que puede o no lastimar al otro. Si esto fuera así, entonces, el alumno ideal no tendría que ser el alumno que obedece, sino quien decide autónomamente. Sin embargo, la *lista de multas* permite ver que el alumno que se *auto-controla* no lo hace fundado en su juicio, sino persuadido por la posible pena pecuniaria de la que sería objeto. Dicho de otro modo, su conducta correspondería a un nivel pre-convencional (Kohlberg, 1992) y por ende heterónimo.

En suma, fomentar el conocimiento y *cuidado de sí mismo* ajustándose a la representación a la que nos referimos en el capítulo 5, resulta congruente con las identidades que produce el discurso del profesor.

## **7.2 El buen alumno en la escuela Montessori: disciplina y actividad.**

En este apartado analizamos el discurso de los(as) guías de la escuela de nuestro segundo escenario. Dicho discurso fue recuperado de las entrevistas realizadas y las observaciones efectuadas, un documento escrito por una de las guías y documentos internos de la escuela. En ese discurso, se destaca la manera en la que privilegia un sistema de signos al que corresponden ciertas formas de conocer, ciertas creencias y determinadas identidades. Nos ocupamos centralmente de la producción de la identidad del alumno.

En primer término, conviene tener en cuenta que la identidad del alumno que se forma en esa escuela se ve como un efecto del proceso educativo que se lleva a cabo, y dicho proceso se considera de manera muy positiva:

Para los niños Montessori, las calificaciones no son importantes [...] son los mejores ciudadanos; son personas muy responsables [...] son personas muy activas, participativas (2E8:36).

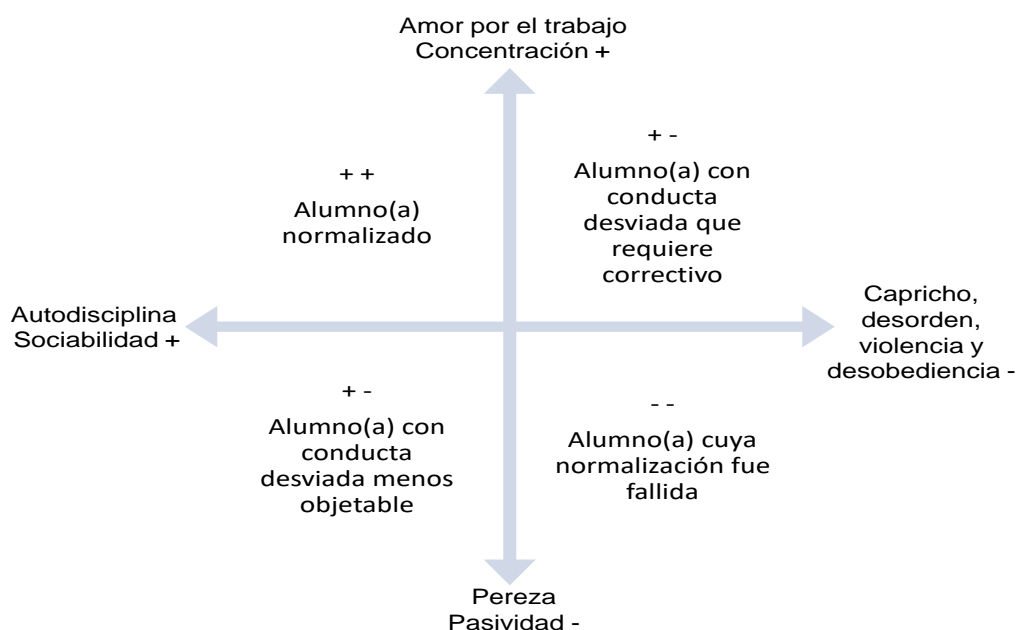
Al igual que en la escuela pública, aquí se pone énfasis en la responsabilidad, pero a diferencia de lo que pasa en la escuela pública, en este discurso se plantea implícitamente que el buen alumno es el que aprende a ser activo y participativo. Otros rasgos que se añaden a los dos anteriores son: la concentración, el servicio a los demás -rasgos que no aparecen en la escuela pública- y el autocontrol que sí aparece en la escuela pública: "[favorecemos] que las y los niños “estén concentrados [as], tengan autocontrol y socialicen con cortesía y servicio hacia los demás” (Doc.Dir). Si bien estos rasgos están incluidos en un documento escrito por la directora, aparecen con frecuencia en el discurso de los(as) profesores(as) de esa escuela: "concéntrate", "pídelo con cortesía".

También aquí se considera necesario corregir las desviaciones, aunque en este caso se tiene como pauta al niño "normalizado" (que tiene amor al trabajo, se concentra, es auto-disciplinado y es sociable y cortés):

Las desviaciones son el resultado de obstáculos que se presentan en un proceso [...algunas] necesitan un correctivo [...como] caprichos, el desorden, la tendencia a la violencia, los berrinches la desobediencia reincidente [... Otras] son menos objetables [...como] pereza, pasividad, timidez (Doc.Dir).

El análisis estructural de estos fragmentos revela que, en el discurso de la directora, que comparten los profesores, están implícitos diferentes tipos de alumnos conforme a los cuales se clasifica a los niños(as).

**Figura No. 8: Tipos de alumnos en la escuela Montessori**



Fuente: Estructura cruzada (Piret et al. 1996) aplicada a datos obtenidos.

Las interacciones en el aula generan formas de relación que se manifiestan en prácticas: una de ellas es la reprimenda del maestro hacia el alumno, que no es

frecuente en esa escuela, pero que llega a darse; otra es la corrección, en la que quedan involucrados los otros alumnos:

[La guía está ayudando a dos alumnos a sumar y a restar. De pronto, otro alumno, que recientemente se había incorporado a la escuela, aventó un lápiz de color sobre la mesa en la que estaban trabajando]

Guía: [se dirige al alumno que aventó el lápiz] Ven y recoge esto. No te rías que no es chistoso.

[El alumno no regresó a recoger lo que aventó].

Guía: [Se dirige a los(as) alumnos(as) con los que está trabajando] Ustedes deben enseñarle [a su compañero] a que no aviente las cosas (2E7:18).

De este modo, se establecen diversas formas de relación dependiendo del tipo de alumno. Si el alumno está normalizado se da una interacción distinta a la que se da cuando el alumno tiene una conducta "desviada" que requiere correctivo. La interacción también muestra que la profesora distribuye deberes que han de cumplir los(as) alumnos(as)(as) normalizados(as), al tiempo que establece cuál es la conducta normal o apropiada en el aula. Se establece, entonces, una política orientada a favorecer la construcción colectiva de un ambiente de orden y cortesía: "para poder salir al recreo tienen que ordenar sus cosas" (2E16:18); "Ordena tu casillero [...] ¡Bien acomodado! porque tu casillero es un desastre [la guía se acerca y le ayuda]" (2E13:44).

El discurso de la normalización y las políticas que conlleva se traducen no sólo en imperativos, sino también en exhortos o palabras de estímulo que contribuyen a producir alumnos(as) socializado(as). Para las y los guías, un indicio de que dicha socialización ha tenido éxito (y por tanto, no ha sido fallida) es el hecho de que el alumno(a) se comporte *con cortesía*. Las interacciones que se producen conforme a esa política de la cortesía también establecen relaciones de los(as) alumnos(as) entre sí, como se observa en los siguientes fragmentos:

[Al entrar los(as) alumnos(as) al salón de teatro, toman una colchoneta, mismas que están apiladas en una de las esquinas del salón, y la colocan en el piso. Un alumno le pide a uno de sus compañeros que se cambie de lugar]

[Alumno que ocupa el lugar solicitado]: ¿Por qué me quieres cambiar de lugar?

[Alumno que solicitó el lugar]: Es para que ella [la alumna que tiene discapacidad para caminar y hablar] no tenga que caminar tanto.

[El alumno que ocupa el lugar solicitado, acepta y se cambia de lugar, el alumno que solicitó el lugar ayuda a la niña a sentarse] (2E15:18)

En el caso expuesto arriba, la cortesía se convirtió en una acción de ayuda a alguien que la requería por su condición física. Empleando lenguaje de Ricoeur (1996), puede decirse que dicha acción se expresó como *solicitud* con respecto a alguien *vulnerable*.

En otra sesión se observó lo siguiente: un niño con Síndrome de Down quiere un libro que está colocado en un pequeño librero, pero una de sus compañeras le obstruye el paso. El niño se queda parado frente a ella sin decir nada. Una de las guías se percata de la situación y dice al niño: "Pídele permiso para tomar el libro". El niño lo hace y la niña reacciona haciéndose a un lado (2E16:14).

Las relaciones entre alumnos(as) socializados parecen obedecer a esa política que se reitera mediante acciones discursivas prescriptivas -como: "Pídele permiso", "Dale las gracias", "Ayúdale", "Explícale"- que se acompaña con palabras o gestos de aprobación. Esa forma de relación mediada por la cortesía también se observa en la resolución de conflictos entre pares:

[En una mesa hay varios(as) alumnos(as) trabajando en actividades diferentes. Dos alumnas de ese conjunto tienen el siguiente intercambio]:

Alumna 1: [está leyendo un cuento y una de sus compañeras se pone a cantar] ¿Puedes bajar el volumen de tu canción porque estoy trabajando? [le pregunta a su compañera en voz baja y con actitud de tranquilidad]".

Alumna 2: [se pone a llorar]

Alumna 1: [se levanta de su silla, se acerca a la niña que está llorando y la toma del hombro] ¿Por qué lloras? ¿Qué tienes?

Alumna 2: Lloro porque yo sólo quiero cantar.

Alumna 1: Yo no te dije que dejaras de cantar; sólo dije que lo hicieras más bajo.

Alumna 2: [Deja de llorar y sigue trabajando. Ya no continuó cantando] (2E5:25).

Aun cuando no se lleve a cabo la ayuda solicitada, el discurso de la cortesía contribuye a la aceptación de una negativa, como en el siguiente caso.

[En una mesa de trabajo están dos alumnas. Una de ellas lee un libro y otra está dibujando. Esta última tiene dificultades para caminar y para hablar]

Alumna con capacidades diferentes [dirigiéndose a su compañera que está leyendo]:  
¿Me ayudas con mi dibujo?

La alumna solicitada [suspende la lectura para responder]: la otra vez dibujaste un caballito y estaba más difícil ¿Te acuerdas?

[La niña con capacidades diferentes sonríe y continúa trabajando sola] (2E5:36).

Ser alumno(a) normalizado(a), según el discurso que circula en la escuela Montessori implica no sólo ser sociable (cortés, solícito, amable), sino también tener autodisciplina. En los intercambios que expusimos arriba, se observa que una cortesía se responde con otra cortesía que conlleva dejar de hacer lo que se quiere hacer para actuar en favor del otro. Así, la niña a quien se le pide permiso para sacar un libro, se hace a un lado para facilitar que el otro satisfaga su interés. La niña que canta, ante la solicitud de la otra deja de cantar. La cortesía opera como un código necesario para la buena convivencia.

Además de la sociabilidad -a la que se oponen la desobediencia y la violencia (véase Figura 9)- el discurso docente reitera la necesidad de que los(as) alumnos(as) tengan autodisciplina entendida como la capacidad de organizarse para completar un trabajo con el que la persona se siente comprometida. Por ello, el alumno caprichoso (que quiera una cosa y luego otra) y el desordenado (que empieza algo y luego lo abandona; que no pone las cosas en un sitio destinado para ellas) son desviaciones de la normalización.

Por momentos, pareciera que, en el discurso docente, la autodisciplina es una disposición derivada del "amor al trabajo", y que incluye la concentración en la tarea, pero el hecho de que en repetidas ocasiones se mencione junto con la sociabilidad hace pensar que también implica abstenerse de hacer lo que se quiere en favor de

otro o estar al servicio de otro. Una práctica frecuente en la escuela es que los que tienen varios años en la escuela ayuden a los nuevos, los grandes apoyen a los pequeños, y, en general, muestran disposición a cooperar con otros. En opinión de una guía: "esto le permite enriquecer sus experiencias de inserción a la sociedad, de ser un seguidor y de ser un guía a la vez" (2E8:24). Por otra parte, esta forma de trabajo contribuye a que el niño o niña normalizado(a) ayude a la normalización de otros.

En este escenario es frecuente ver la interacción entre las y los educandos para cooperar en una tarea o para ayudar a otros. Aunque no se hacen dinámicas de grupo, el trabajo colaborativo se lleva a cabo de manera espontánea.

### **7.3 La identidad docente: del enseñante-autoridad al guía-facilitador.**

La relación del profesor con los(as) alumnos(as) no es homogénea, sino que depende del tipo de alumno que se ha producido en el discurso.

#### **7.3.1 El enseñante-autoridad.**

En relación con el tipo ideal de alumno, el profesor de la escuela pública se asume como alguien que debe asignar tareas y actividades que contribuyan al desarrollo del educando(a) y proporcionar las normas o pautas que el educando(a) debe seguir para ser considerado(a) obediente y disciplinado(a). Tiene claro que existe un *deber ser* en relación con la figura docente que aparece en el programa y el libro de texto:

El libro de texto [autorizado por la SEP] siempre solicita que el maestro sea un moderador, un facilitador un mediador y sobre todo que monitoree qué es lo que pasa con el crecimiento valoral de sus alumnos, qué pasa con el grupo con respecto a si realmente existe la aplicación de las cosas que se proponen [en el libro] (1EE:27).

Esas funciones son reinterpretadas por las y los docentes. Según el profesor entrevistado, el docente de la escuela pública debe cumplir con las actividades que vienen indicadas en el libro de texto y facilitar el aprendizaje. Además, debe cumplir y

hacer cumplir la normativa oficial. Esto lo hace consciente de la autoridad que encarna y convencido de que hay una jerarquía de la que él forma parte. De la parte más alta de esa jerarquía derivan las normas y los saberes válidos. Estos últimos se encarnan en el libro de texto que el profesor sigue fielmente. El libro de texto no sólo encarna la autoridad, sino es el punto que le permite hacer la conexión con los(as) alumnos(as): "es un material muy accesible que permite una interacción con los jóvenes" (1EE:27). Su accesibilidad y valor radica no en su dimensión cognitiva, sino en su dimensión prescriptiva: ofrece modelos ("alude a personas ilustres"), establece valores válidos y criterios de aplicación de esos valores.

La relación con las y los educandos se establece "platicando con ellos de las causas y consecuencias del no cuidado de sus cosas, de sus actos, de su cuerpo, del no cuidado de su integridad principalmente" (1EE:33). El profesor realiza la función de mediador entre los contenidos y el educando, pero sobre todo entre las normas establecidas y el educando. Por lo que se refiere a la asignatura de FCyÉ, esta mediación de las normas resulta central.

En el discurso de los actores que participan en la escuela pública queda implícito que es un deber respetar las jerarquías establecidas; los profesores(as) deben seguir las indicaciones del director(a) del plantel. Así por ejemplo, en una reunión con profesores y alumnos, la directora indica a los primeros: "vigilen bien a sus alumnos" (1E12:55). El profesor tiene amplia autoridad en su grupo para asignar tareas, organizar al grupo, excluir, sancionar, etc., como se ve en los fragmentos que hemos analizado antes. En ocasiones, el profesor delega autoridad en el jefe(a) de grupo. De este modo, la normalidad que se favorece es la de un mundo jerarquizado que no sólo se naturaliza, sino que se ve como deseable. Este mundo jerarquizado es la condición que hace posible el establecimiento de normas y las sanciones correspondientes: "si no, cada quien puede hacer lo que quiere" (1E8:166).

En suma, la figura del profesor referida a la asignatura de FCyÉ en la escuela pública es la de un enseñante que transmite saberes válidos contenidos en el libro de texto y, sobre todo, socializa a los(as) alumnos(as) en el cumplimiento de normas establecidas en un mundo jerárquico.



### 7.3.2 El guía facilitador.

En el ámbito de la escuela Montessori, el profesor o profesora asumen su tarea de manera distinta a la de los profesores de otras escuelas, pues se consideran a sí mismos como *guías*: "En las escuelas Montessori nos consideramos guías, más que maestros, por lo que generalmente usamos este término para nuestro desempeño docente" (Doc.Dir).

El papel de los guías consiste en generar *ambientes*. En el sistema Montessori, el término *ambiente preparado* se utiliza para designar un salón de clases, como el de taller 1, destinado a los(as) alumnos(as) de 1o. 2o. y 3o. grado, o el taller 2, destinado a los(as) alumnos(as) de 4o. 5o. y 6o, casa de niños para alumnos(as) de preescolar, taller de teatro, entre otros. Los ambientes preparados son espacios adecuados para que las y los educandos aprendan y adquieran las cualidades propias del "niño(a) Montessori". Sea cual sea la finalidad del "ambiente" (taller de teatro, casa de los niños, etc.) se procura que sea "integrador". Las funciones de los docentes de esa escuela están contenidas en el programa de trabajo que todos deben conocer y cumplir:

Los maestros deberán preparar sus ambientes continuamente [...llevar] el control del trabajo de cada niño a su cargo, vigilar la armonía en el trabajo y en el recreo [...] Comunicar a los padres acerca del proceso de sus hijos [...] Participar en las actividades extracurriculares planeadas por la escuela. [...] Comunicar todas las problemáticas que detecten (Doc.Prog).<sup>71</sup>

Los(as) profesores(as) de la escuela Montessori han llevado cursos especiales para realizar su tarea como guías. Aunque cada uno(a) interpreta a su manera las funciones, en sus prácticas hay un denominador común: no se da clase, sino que los(as) guías proporcionan ayuda a las y los educandos, cada uno de los cuales elige un material para trabajar:

[La guía muestra a un niño con síndrome de Down diferentes frases. El niño las ejemplifica con su cuerpo. Al terminar la actividad, el niño coloca el material en su lugar y acomoda su silla. La guía propone otra actividad al niño que consiste en leer una

---

<sup>71</sup> Para mantener el anonimato de la escuela, no se incluye la referencia de este documento.

serie de oraciones y luego relacionarlas con imágenes de animales. Entonces, se produce la siguiente interacción]:

Guía: Primero lees la frase y luego la llevas al animal que le corresponde.

Alumno: Realiza la actividad

Guía: ¡Muy bien! ahora hazlo tú solo con los felinos

Alumno: [Intenta trabajar con nombres e imágenes de felinos, pero no logra hacerlo].

Guía: Primero lees la frase y luego la llevas hacia su imagen. [La guía lee la frase cuando ve que el niño se equivoca. Va dejando de intervenir, a medida que el niño comete menos errores]

Alumno: [termina el trabajo y le dice a la guía]: otra vez

Guía: Pero tú solo. [La guía se retira a otra mesa a trabajar con otros(as) alumnos(as) y el alumno continúa trabajando por su cuenta] (2E13:11).

Como se aprecia en este fragmento, el discurso de la guía produce una actividad: da ánimo al niño para que realice sin ayuda la tarea. Al expresar: "Pero tú solo", está insistiendo en que el niño puede hacerlo por su cuenta. De esta manera, con el discurso se establece una relación de confianza con el niño: la guía confía en su capacidad para realizar la tarea y lo impulsa a continuar de manera independiente, lo cual conlleva que el niño tenga confianza en sí mismo.

Se pueden observar diferentes maneras de animar a las y los educandos como cuando la guía dice a una niña: "No te desesperes, [la actividad] no te va salir a la primera [vez], tienes que aceptar tus errores" (2E2:9). Estas y otras interacciones muestran que una política propia de ese espacio escolar es facilitar que las y los educandos logren conformar un sentimiento de autoeficacia (Bandura, 2007) que podría constituir un nuevo atributo del "conocimiento y cuidado de sí". Dicha política es subsidiaria de otra que resulta básica en la escuela Montessori: las y los educandos deben estar siempre ocupados, trabajando en algo y concentrados en lo que están haciendo.

Al igual que en la escuela pública, también aquí se establece una relación de mando/obediencia, donde lo primero corresponde al adulto y lo segundo al infante,

esto lo podemos observar de manera reiterada en expresiones como "lávate las manos", "ordena tu casillero", "busca en qué trabajar" (2E13:44) entre otras.

Pero a diferencia del primer escenario en el que todos(as) realizan las actividades que marca el profesor, los(as) alumnos(as) de la escuela Montessori tienen, con frecuencia, libertad para elegir lo que desean trabajar. La tarea de la guía es facilitar el logro de la autodisciplina, el deseo de trabajar y las relaciones amables mediante una relación de apoyo, confianza, estímulo y, también, de mando/obediencia.

En la escuela Montessori el orden es una cualidad que se procura todo el tiempo mediante el discurso y puede apreciarse en las prácticas de los educandos(as). Cuando algunos(as) no regresan el material a dónde le corresponde la guía les ordena: "guarden su material" (2E13:42). Ese orden, está en relación directa con una de las funciones de quien funge como guía: la de preparar el ambiente educativo que se juzga adecuado para el aprendizaje y desarrollo del alumno.

El material Montessori se considera "material de desarrollo", pero puede ser un gran material didáctico. Yo considero mejor que sea "de desarrollo" que "didáctico". Los maestros pueden decir: "con esto puedo explicar mejor las fracciones o las equivalencias", pero si yo le permito al niño elegir el material con qué trabajar, entonces él se va a desarrollar, porque si no, sólo va a entender (2E8:38).

Si bien los(as) alumnos(as)(as) eligen en qué quieren trabajar y con qué material quieren hacerlo, los(as) guías están atentos para apoyar a los(as) alumnos(as) en el trabajo, como se ve en el siguiente fragmento de observación:

[Hay dos alumnos y una alumna trabajando en el salón. Ellos no quisieron subir a la clase de teatro y están trabajando en actividades distintas. Uno de ellos está trabajando con una lectura en inglés, lee en voz alta y la guía, estando de pie, corrige su pronunciación. La guía se sienta y lee con la alumna, de manera que los otros dos alumnos también escuchen. Se van turnando la lectura por párrafos. Una vez que concluyen la lectura, la guía les dice]:

Guía: Ahora harán análisis gramatical de una parte de la lectura [y, dirigiéndose a la alumna, dice]: copia en tu cuaderno algunas de las oraciones del texto para que después ubiques dónde está el sujeto y el predicado” (2E3:8).

La posibilidad de que los(as) alumnos(as) puedan elegir lo que van a trabajar depende del material con que se cuenta. Esto queda expresado en el siguiente fragmento:

Guía: ¿Cómo quieren trabajar las matemáticas, en abstracto [haciendo uso del pizarrón] o en concreto [haciendo uso del material Montessori]?

Alumnos: En concreto.

Guía: Está bien, porque cuando se vayan a la secundaria no va haber material. Por eso hay que aprovechar que tenemos el material (2E7:9).

En esta interacción, la guía ofrece una opción de trabajo ("¿Cómo quieren...?") y los(as) alumnos(as) eligen. Adicionalmente, aprueba la elección de los(as) alumnos(as) y la justifica aludiendo al hecho de que se cuenta con el material. La actitud positiva de la guía en relación con ese material se revela en el verbo "aprovechar". Al hacer relevante el material Montessori, establece una conexión positiva con esos objetos. En cambio, en relación con los libros de texto elaborados conforme al programa oficial, la guía afirma: "Los han estado cambiando [...] se han vuelto de un nivel más abstracto para los niños, más inaccesibles [...] los utilizamos nada más como lista de cotejo (2E8:13)". Al valorar negativamente los libros de texto (por abstractos, inaccesibles y porque se cambian con frecuencia), establece con ellos una conexión parcialmente negativa: no le convencen por abstractos, pero reconoce que tienen una utilidad, pues permiten verificar que se van cubriendo los contenidos. Esto da la idea de que pese a las diferencias con lo que se hace en otro tipo de escuelas, se procura cumplir con todas las temáticas que incluye el programa oficial.

El ser guía constituye el rasgo identitario más importante de los profesores de la escuela Montessori. Para ello, han recibido “un entrenamiento de guías Montessori” (2E8:2),<sup>72</sup> que corresponde a los niveles educativos que va a atender el profesor(a).<sup>73</sup>

---

<sup>72</sup> Así se denomina la preparación profesional para ser guía en las escuelas que trabajan con el sistema educativo Montessori.

<sup>73</sup> Recordemos que en la escuela observada los niveles son: Casa de Niños (Preescolar), Taller 1 (1o, 2do, y 3er grado), Taller 2 (4to, 5to, y 6to grado).

A esta preparación se le suman otros atributos adquiridos a lo largo de la experiencia de vida,<sup>74</sup> que enriquecen su cultura general y sus actitudes ante la vida y los demás (esto último, también se observa en los profesores de la escuela pública). El entrenamiento para ser un(a) guía, las actividades deportivas y artísticas, y las experiencias fuera del ámbito educativo, son elementos valiosos en la formación. La directora considera que en la escuela Montessori, las y los guías suelen estar "muy preparados" (2E8:29). De acuerdo con este discurso, estar preparado permite al o la guía responder a las necesidades educativas de los(as) alumnos(as): "dependiendo de las necesidades de los niños hay que estirarse, encogerse o acomodarse" (2E9:71), como se ve en la interacción siguiente:

[Una de las guías está enseñando a una alumna a escribir con letra manuscrita. La guía le dicta verbos y la alumna va escribiéndolos en manuscrita en su cuaderno. Mientras la alumna va escribiendo la guía la va corrigiendo. Entre los verbos que le dictó está el de *apostar*; al no saber el significado de la palabra la alumna pregunta a la guía:]

Alumna: ¿qué significa apostar?

Guía: apostar es divertido, pero también muy abusivo. [La guía pone algunos ejemplos de apuestas] La suerte no existe, existe una ley de la probabilidad. En otro momento te la explico, mientras [tanto], seguimos con esto.

[Una vez que la alumna terminó su ejercicio continúa la interacción]

Guía: ahora te voy a explicar la ley de probabilidad con la ayuda de una moneda ¿Cuál es la probabilidad de que, cuando lance una moneda al aire, salga cara o cruz? Hazlo 18 veces y vas anotando los resultados en tu cuaderno.

[La alumna realiza el ejercicio encomendado] (2E2:10).

Con este fragmento de observación damos cuenta cómo en la interacción se va gestando una forma de relación en la que el aprendiente muestra sus intereses y

---

<sup>74</sup> La profesora entrevistada comenta al respecto: "He estudiado mucho de educación y derechos humanos [...] otras actividades que realizo es tocar el piano, hago mucha actividad física, mucho deporte y yoga" (2E8:4). Así mismo, menciona haber sido "líder de las Girls Scouts [en Estados Unidos] y cuenta cuentos en una escuela" (2E8:7).

necesidades y él o la guía se ajusta a esos requerimientos. Este tipo de relación que podría llamarse "andamiaje"<sup>75</sup> es la que se produjo con la interacción que registramos arriba.

Con esto último podemos decir que él o la guía Montessori han hecho suyos una serie de atributos que se producen en el lenguaje y que constituyen rasgos de su identidad como guías cuya función es facilitar el aprendizaje y la actividad, brindando ayuda ajustada a las necesidades de las y los educandos. Esta forma de andamiaje<sup>76</sup> que se puede ver en las aulas Montessori, no se observó en la escuela pública. El profesor de la escuela Montessori es básicamente un guía facilitador.

#### **7.4 Normalidad construida en torno al cuidado de sí: una comparación.**

Siguiendo a Gee (2005) consideramos que se usa el habla o la escritura para construir y reconstruir un mundo alrededor de las actividades, identidades e instituciones. El mundo se construye y reconstruye, no sólo a través del lenguaje, sino a través del lenguaje en conjunto con acciones, con interacciones y con sistemas de símbolos no lingüísticos: objetos, herramientas, tecnologías y distintas formas de pensar, de valorar, de sentir y de creer.

Desde esa perspectiva podemos decir que en la escuela se co-construye un mundo que se vive como "lo normal", aunque a veces esa normalidad sea distinta de lo que se considera como ideal.

Desde la perspectiva del profesor de la escuela pública el mundo propio es, en realidad un mundo compartido dónde "todos estamos inmersos" (1EE:35). Por ello, el *cuidado de sí* es importante, pues de él dependen nuestras acciones. Cuando hacemos algo en el mundo, que afecta a otros -dice el profesor:

La interacción primeramente [es] conmigo y luego con los demás, [después viene] la investigación [indagación], el conocimiento y el reconocimiento de las cosas: qué pasa,

---

<sup>75</sup> A la manera de Vigotsky (1978).

<sup>76</sup> En buena medida, el andamiaje es posible por la manera de trabajar en la escuela Montessori: cada estudiante trabaja por su cuenta con el material que él elige.

por qué pasa o qué puede pasar si no hago algo bien y demás y, [por último] la toma de decisiones (1EE:35).

Estas actividades se realizan no sólo en el ámbito de la escuela, sino en el de la vida cotidiana en todos sus aspectos. El mundo<sup>77</sup> ideal del profesor que se construye con el *cuidado de sí* es el mundo de cada sujeto (aquel respecto del cual cada sujeto puede decir: *mi mundo*) pero al mismo tiempo es un mundo que se comparte con otros (*el mundo*).

Cuido mi casa y riego las plantas porque adornan la casa y esto es en la parte del cuidado del medio ambiente [...] ¿De qué te sirve que cuides el agua?, ¡Ah! pues porque va a ser una basura menos en el río, en un mar, en un lago (1EE:37).

Ese mundo ideal, que se construye con base en un proceso de reflexión y toma de decisiones (que implican autonomía), se ve contrariado por la normalidad que construye en sus interacciones con los(as) alumnos(as). En la escuela pública resulta *normal* que los(as) alumnos(as) sigan normas que no ponen en cuestión. Por ejemplo, cuando el profesor sale del salón da la siguiente indicación a los(as) alumnos(as): “guarden silencio y descanso” (1E3:37), esto significa que los(as) alumnos(as) deben cruzar los brazos y recostarlos sobre su butaca. Frecuentemente les dice: “muchachos, si nosotros no aprendemos a ser obedientes, responsables, cumplidos, y demás, nadie lo va hacer” (1E4:224), las personas que son formadas dentro de una escuela pública, “sin que nadie se los diga, se auto-controlan” (1E5:295) y toman decisiones con responsabilidad (es decir, cumplen con la normativa establecida, con los mandatos sociales). Puesto que el autocontrol al que se alude en el espacio de la escuela garantiza una perfecta heteronomía, puede decirse, entonces, que en la normalidad que se construye con el discurso en la escuela pública hay dos tipos de personas: quienes establecen las normas y quienes las obedecen; esto se concreta en un conjunto de roles que responden a derechos y obligaciones:

---

<sup>77</sup> Cuando empleamos el término "mundo", lo hacemos en el sentido de Schütz (1974): el mundo *de la vida cotidiana*, que se considera escenario y objeto de las acciones e interacciones.

¿Creen que yo vengo a platicar con la maestra de al lado? ¿Para quién me contrató el gobierno de mi país? cuando veo que no cumplen, cuando veo que no se respetan [entre los(as) niños(as)], cuando veo que no son responsables, algo no está bien, pero no puedo jalarles la oreja (1E7:268).

El profesor asume que su papel es hacer que los(as) alumnos(as) cumplan las normas vigentes y realicen las tareas prescritas. Por su parte, los(as) alumnos(as) tienen que cumplir su rol realizando las funciones que les corresponden: obedecer, tener los comportamientos esperados, hacer las tareas, “poner atención” (1E13:16). Cuando el alumno no cumple con su papel, se arriesga a ser objeto de alguna acción punitiva: “por ejemplo, cuando llega a la secundaria [un niño] que no se sabe sentar, no sabe obedecer, pues lo retiran [de la escuela] a la primera semana” (1E5:178). Otro ejemplo se puede observar en el párrafo siguiente:

Profesor: [dice a sus alumnos] ¿qué les dije en la mañana respecto al saludo a la bandera?

Alumno: Que ya teníamos 8 años acudiendo a la escuela

Profesor: ¿Y ya lo saben hacer?

Alumno: No

Profesor: Desafortunadamente no nos obligan [a hacerlo] ni nos dicen [cómo hacerlo] (1E6:311).

El discurso escolar construye un mundo de obligaciones y sujetos obedientes, cobijado por una idea positiva que difícilmente se podría rechazar: la de que se aprende para mejorar. El profesor asume que parte de su rol consiste en mostrar a los(as) alumnos(as) “que solamente estudiando van a progresar, mejorando la letra, mejorando las capacidades, teniendo la iniciativa de escribir sin que te digan o te obliguen a hacerlo”; la escuela es un lugar “donde se forma a las personas en muchos sentidos, pero netamente de aprendizajes” (1E6:243). Dicho de otro modo, la escuela establece normas, distribuye roles e impone sanciones para que poco a poco las y los educandos vayan conquistando su autonomía:

Llega un momento en el que cada quien maneja su vida, eso es ser independiente. Se toman decisiones, eligen su ropa; decidir sobre nuestra vida. Por ejemplo: ¿Por qué un



narcotraficante decidió ser narcotraficante? Cada uno decide lo que quiere ser y con quién quiere estar, con toda la responsabilidad de hacerlo (1E1:67).

En el discurso escolar, la familia debe operar como prolongación de la escuela. Según el profesor entrevistado, es en los padres dónde recae la función de “reforzar la enseñanza dada en la escuela”; “ellos son los responsables de que [sus hijos e hijas] estén sentados en el salón y trabajando” (1E13:53).

En el discurso del profesor, el desempeño adecuado de los roles, tanto de los padres de familia como del profesor cambia el rumbo de México para mejorar.

Un papá o una mamá que corrige a su hijo y que le dice que no tire basura en la calle.  
Un maestro que te pide que estudies, que seas cumplido, que seas atento, que seas disciplinado ¿eso no cambia el rumbo de México? (1E6:212).

El mundo –dice el profesor- “lo debemos de cambiar todos los días”. En su opinión esto es así porque “a nuestro alrededor muchas cosas están pasando, [por ejemplo] que a la vecina la golpearon o que a mi casa se metieron a robar” (1E5:278), por ello, invita a sus alumnos a estar en constante cambio; un cambio que modifique el actual rumbo que lleva México:

En alguna parte del país tiene que empezar el cambio, México es lindo y querido, es hermoso es maravilloso, pero si nosotros no lo cuidamos, si no lo valoramos ¿entonces quién lo va a valorar si tu no haces lo mejor de ti para mejorar las cosas? Tenemos que cambiar el mundo todos los días, desde que te levantas con la actitud de echarle todas las ganas, desde que amaneces obedeciéndole a tu mamá a tu papá, desde que cumples con las reglas de la calle (1E5:280).

Lo que resulta paradójico es que, pese a lo que se establece en los documentos oficiales y lo que se manifiesta como ideal en el discurso de las y los profesores, el ámbito escolar esté alejado de lo que sería un dispositivo para la formación de ciudadanos con agencia (Yurén, 2013). Pareciera que la intención de un cambio en México comienza por obedecer y cumplir las reglas; después, cuando los niños crezcan y se conviertan en adultos harán los cambios necesarios. La pregunta que se abre entonces es: ¿cómo pueden surgir agentes de cambio en un ambiente en el que

el orden, las reglas y la obediencia están en primer plano y se deja para un futuro incierto la formación del juicio crítico, el sentimiento de autoeficacia y la capacidad de acción que resiste o transgrede el orden establecido? Parece entonces que, pese a que la competencia del conocimiento y *cuidado de sí mismo* pudiera ser el punto de inflexión para formar agencia, el ambiente y las prácticas escolares impiden que esta posibilidad se realice, en aras de prácticas reproductoras.

Lo que sucede en la escuela Montessori dista en algunos aspectos de lo que pasa en la escuela pública, sin dejar de contribuir a reproducir las prácticas de sometimiento. En primer lugar, cabe recordar que en esa escuela el discurso que media en las interacciones entre guías y alumnos produce formas de relación que oscilan entre la dupla mando/obediencia y la dupla sujeto que apoya/sujeto necesitado.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta que las interacciones entre alumnos(as)-guías se desarrollan en un escenario enmarcado en un sistema de signos y conocimientos distintos en muchos aspectos a lo que pasa en la escuela pública. Desde luego, no es simplemente un cambio de términos ("guía" por "profesor"; "ambiente" por "salón de clases", etc.). Se trata de un código distinto que produce algo distinto. La profesora entrevistada se refiere al dispositivo que opera en la escuela como "el Montessori". Esto se ve en expresiones diversas: "Montessori, en México, empezó en los setenta" (2EE8:36); "[...] después, ya estudié el Montessori" (2EE8:9); "el *cuidado de sí* en Montessori lo tenemos implementado desde el preescolar" (2EE8:17). Al sustantivarlo, la profesora ya no se refiere al sistema Montessori, a la pedagogía Montessori, o al método Montessori, sino a una especie de mundo en el que interactúan sujetos. Con respecto a esos sujetos, el discurso genera una distribución de derechos y obligaciones que da lugar a roles y produce diversas identidades, a las que hicimos referencia antes.

El papel que juega en ese mundo el *cuidado de sí* es central, y no sólo parte de la asignatura Formación cívica y ética. Se trata de un proceso que en el discurso se hace equivalente a la *normalización*. En ese discurso, el *cuidado de sí* tiene una incidencia positiva en la relación consigo mismo y con otros: "[*cuidado de sí* es] cuidar una plantita, prepararse sus alimentos, participar con sus papás en traer la comida a la

escuela, dar el buen provecho, compartir lo que comemos” (2EE8:17). El *otro* es alguien semejante, como los padres, los maestros(as) y los compañeros(as), pero también puede ser algún elemento del contexto escolar (como los materiales que se emplean) o del ambiente (como las plantas, o el agua). En el discurso, frecuentemente aparecen enunciados en los que se relacionan el ambiente, las cosas y las personas, induciendo a que el niño(a) tenga la vivencia de hacer algo en favor de los demás, como en el siguiente fragmento:

Lo intentamos [favorecer el cuidado del otro]...de repente el huerto o que tengan contacto con las plantas tiene que ver con una cuestión de que sean más conscientes, a partir de la vivencia personal, y no de lo que les decimos (2EE10:57).

En el lenguaje empleado en la escuela Montessori, la corrección es necesaria para impedir que el(la) alumno(a) se habitúe a conductas desviadas (pereza, descuido, desorden, etc.); esto suele acompañarse de razones que inducen a la reflexión, como en la siguiente interacción:

[Una alumna está colaborando en la preparación de alimentos y no lo hace como se le indicó]

Guía: Vuelve a hacerlo bien porque los trozos están muy grandes y tus compañeros no se los van a poder comer

Alumna: Asiente y procede a cortar trozos más chicos (2E2:35).

Esta forma de interacción en la que se aportan razones para que el otro las acepte o las rechace, forman parte de la estrategia de corrección de los desvíos que se siguen en la escuela y que -en opinión de la guía entrevistada- forman parte de "la cultura del cuidado de sí" (2EE8:17). En su discurso, un alumno que se ha formado dentro esa cultura, se ha normalizado y es un(a) alumno(a) feliz: "que sabe lo que quiere y [sabe] qué es lo que hace" (2EE8:22). Desde la perspectiva de las y los profesores de esta escuela, saber hacer y resolver situaciones problemáticas contribuye a la felicidad de los niños. Véase como ejemplo la siguiente opinión:

A través de la realización de ejercicios que representan retos para ellos(as) se les empuja [alienta] a realizarlos, porque es un miedo que tienen que resolver; es el

bloqueo de otras cosas que hay que resolver. Pero creo que [resolver] ese miedo los va a hacer felices (2EE10:10).

El mundo ideal que se dibuja en el discurso de los profesores entrevistados tiene dos condiciones: que las personas que lo integran sean personas felices y responsables, y que sean ciudadanos activos y preocupados por construir una sociedad mejor.<sup>78</sup> A diferencia de los(as) profesores(as) de escuelas públicas que reconocen una distancia entre el ideal y lo real, los profesores de la escuela Montessori no dan lugar a la duda. Lo que se hace en la escuela produce los efectos deseados. Como prueba de ello, la directora cuenta:

A los dos meses [de estar inscritos en una escuela secundaria dos ex-alumnos] el director vino a decirnos que [a partir de ese momento] los niños de mi escuela tenían pase automático a su escuela porque eran muy trabajadores, líderes positivos. Y, entonces, se integraron muy bien. Bueno, éste es un ejemplo (2EE8:32).

### **7.5 A modo de discusión.**

Comparando los rasgos que aparecen en el discurso de los(as) profesores(as) y en sus interacciones con los(as) educandos, podemos percatarnos de que en ambos casos se busca generar personas responsables capaces de construir una sociedad mejor; también en ambos casos, se considera que una condición para ello es que los niños y niñas sean educados para preservar el orden establecido cumpliendo con las normas socialmente legítimas. Sin embargo, difieren en otros aspectos. En el ámbito de la escuela pública el acento se pone en el apego a la autoridad y a las normas, que produce una obediencia con frecuencia acrítica y sin atender a la felicidad del individuo, aunque sí atendiendo a las necesidades de los otros. En la escuela Montessori el acento se pone en la autodisciplina, en la actividad que beneficia a los demás y en el sentimiento de autoeficacia que proporciona satisfacción y felicidad personal. El autocontrol que se favorece en esta escuela es menos heterónimo que

---

<sup>78</sup> En las entrevistas se pudo apreciar que en opinión de los profesores la escuela Montessori está formando "personas muy responsables, [que] conocen la libertad con responsabilidad; son personas muy activas, participativas" (2EE8:36) que "crea una posibilidad para una sociedad mejor" (2EE8:36).

el que se favorece en la escuela pública porque está mediado por una reflexión que demanda elección y decisión, y en última instancia provoca cambios.

Ni en uno ni en otro caso, se pone suficiente atención en actividades colectivas para lograr finalidades consensuadas, aunque en el segundo caso se pudo observar ejercicios en los que la tarea es colectiva y los educandos toman decisiones y hacen reflexiones al respecto; no se observaron momentos en los que se trabajara la construcción del bien común, ni ejercicios de debate en los que el niño aprenda a dirimir conflictos. En ambos casos, se pone mucha atención en el cuidado del cuerpo y del entorno natural, lo cual sin duda es de enorme importancia, pero se deja poco espacio para la reflexión sobre las representaciones, los sentimientos y los motivos que guían las propias acciones, con el fin de aceptarlos, suspenderlos, o transformarlos.

Puede afirmarse que, pese a la importancia de la competencia *conocimiento y cuidado de sí*, no hay -especialmente en la escuela pública- estrategias suficientes para su tratamiento. En las escuelas estudiadas abundan las prácticas socializadoras, aunque en la escuela pública está más presente la socialización punitiva que la reflexiva, mientras que en la Montessori es al revés. También abundan estrategias para el cuidado del cuerpo y del entorno, En cambio son escasas en la escuela pública y un poco más frecuente en la Montessori las prácticas que se orientan a lograr experiencias de individualización. También son escasas en la escuela pública y más frecuente en la escuela Montessori, las estrategias para forjar decisiones y elecciones con miras a forjar personalidades autónomas. No son muchas las experiencias de subjetivación en las que se pongan en juego las capacidades para articular de manera consciente lo social con lo psíquico.<sup>79</sup> Haciendo un balance, el dispositivo de la escuela Montessori contribuye de manera diferente que el de la escuela pública al logro de la autorregulación, del ejercicio de la libertad y de un autocontrol basado en razones y no en normas impuestas. Sin embargo, todavía queda mucho por hacer por lo que se refiere a la competencia del *conocimiento y cuidado de sí mismo*

---

<sup>79</sup> De Gaulejac (2009).

## **Conclusiones.**

El cierre que presentamos en este documento es provisional, puesto que el trabajo de investigación que realizamos nos permitió colocar la mirada hacia otras temáticas que convendrían abordar y algunos temas que conviene seguir profundizando.

## **Qué estudiamos y cómo lo estudiamos**

Siguiendo los cánones de la presentación de un informe de investigación, en la primera parte del documento presentamos la revisión de la literatura de dos tipos: la que permitió contextualizar el problema y la que nos permitió identificar los avances en la investigación sobre el tema que nos ocupa.

### *Las preguntas de investigación*

Para contextualizar la temática de nuestro interés fue necesario revisar documentos oficiales que dieran cuenta de la reforma a la educación primaria en los inicios del presente siglo. Nuestro interés se enfocó en el Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyÉ) en la educación primaria, dado que ahí se ubicó inicialmente<sup>80</sup> el planteamiento oficial acerca del *conocimiento y cuidado de sí mismo*. El examen de éste y otros documentos mostró que esa competencia se consideró como *eje* de la formación del estudiante y como elemento articulador de las distintas asignaturas.

Los resultados de la revisión de la literatura de investigación, los mostramos a la manera de un estado de la cuestión que nos permitiera identificar hallazgos, lagunas, insuficiencias o contradicciones en lo que ya ha sido investigado. Este ejercicio nos permitió plantearnos las preguntas de investigación cuya respuesta significara un aporte al conocimiento. Dichas preguntas se enuncian así: ¿Cuáles son las prácticas que se llevan a cabo en las aulas de la escuela primaria para la adquisición y desarrollo de la competencia conocimiento y cuidado de sí mismo y con cuáles representaciones

---

<sup>80</sup> Posteriormente, esta competencia se incorporó también al programa de FCyÉ en el nivel de secundaria.

se corresponden dichas prácticas? ¿qué clase de subjetividades produce el discurso vinculado con dichas prácticas?

### *Los referentes teóricos*

Las preguntas de investigación nos condujeron a una revisión de las teorías que contribuyeran a fijar ciertos significados a los términos centrales. Las lecturas de autores como Ricoeur, De Gaulejac y Martuccelli, que se hicieron de manera paralela a la obtención de información y de la construcción del corpus de datos, nos condujeron a las siguientes conclusiones:

El conocimiento y *cuidado de sí mismo* es un conjunto de disposiciones cognitivas, actitudinales y conativas que hacen posible resistir, transgredir o, en su caso, aceptar conscientemente la normalidad existente (en la medida en que las habilidades cognitivas permiten reconstruir esa normalidad). Esto requiere de esfuerzos de explicitación y puesta en cuestión de las propias representaciones, emociones, motivos, motivaciones y hábitos. Dicha puesta en cuestión significa normalmente una mirada autocrítica por parte del sujeto.

Es en el cuerpo -visto como entidad física y psíquica (Ricoeur, 1996) o visto como organismo en el que se organizan las competencias y motivaciones (Habermas, 1990)- donde reside propiamente el sí mismo que hay que conocer y cuidar. Por eso conviene cuidarlo, así como cuidar el entorno natural y social en el que está inmerso.

El trabajo sobre el sí mismo incluye la puesta en cuestión de las respuestas a las preguntas ¿qué soy? (ámbito de la mismidad) y ¿quién soy? (ámbito de la *ipseidad*) (Ricoeur, 1996) así como de las formas de relación con los otros y con lo otro (el ámbito natural y el ámbito sociocultural del que formo parte). La dialéctica *idem-ipse-alter* constituye así el núcleo del trabajo sobre el sí mismo.

Visto desde esta perspectiva, el conocimiento y *cuidado de sí mismo* efectivamente está en la base de la formación ética y la formación ciudadana, pero más allá de éstas,

constituye el proceso, a lo largo de la vida, mediante el cual la persona está en proceso de subjetivación (en el sentido de De Gaulejac, 2009).

Se trata de una compleja gama de disposiciones que son difíciles que el(la) educando(a) de nivel primaria adquiera y maneje. No obstante, es importante reconocer que podría ser desde la infancia que la persona empiece a reflexionar sobre sí mismo y a tomar posición frente a situaciones problemáticas concretas que atañen a la convivencia y a la sociedad, por ejemplo. Es en este punto donde la escuela o la familia podrían contribuir significativamente en el proceso de adquisición de la competencia.

Si la escuela quisiera contribuir a ese proceso, las prácticas de sus profesores(as) tendrían que ser reflexivas. Los(as) profesores(as) se convertirían en profesionales reflexivos, arremetiendo “contra la teoría del conocimiento que subyace en la escuela” y también “lucharían contra el ordenamiento rígido de los programas de las lecciones, horarios [...]; cuestionarían y criticarían la idea fundamental de la escuela como un lugar de transmisión progresiva de dosis de medidas de conocimientos privilegiados” (Schon, 1999, pág. 1992).

A su vez, las prácticas dependen de las representaciones de los profesores. Por eso, en la presente investigación, las prácticas y las representaciones constituyeron nuestras principales unidades analíticas.

### *El método*

Para abordar las representaciones y las prácticas juzgamos conveniente hacer el estudio en dos casos siguiendo el criterio de máxima variación, aunque cuidando que en ambos casos se tratara de profesores(as) con amplia preparación. Empleamos dos estrategias de triangulación: una referida a las técnicas y otra a los métodos de análisis. Como técnicas para el acopio de datos empleamos: revisión de documentos (Políticas, Programas derivados de políticas, libros de texto y artículos de investigación), observaciones y entrevistas; para el análisis combinamos algunos



lineamientos de teoría fundamentada -orientada a poner de manifiesto las representaciones-, análisis estructural (a los discursos contenidos en los documentos y a las entrevistas hechas a profesores(as) y análisis del discurso (para las interacciones). Se empleó la herramienta de Atlas.Ti, para sistematizar la información y para obtener redes semánticas que permitieron identificar las relaciones entre los diversos elementos de las representaciones.

### **Hallazgos derivados de la revisión de la literatura de investigación.**

La revisión de los documentos oficiales nos permitió ver que la competencia *conocimiento y cuidado de sí mismo* es considerada como una competencia clave, desde una perspectiva pedagógica, más que desde una perspectiva teórica. Es decir, se recomienda trabajar esta competencia como punto de partida para forjar otras competencias, pero ello no significa que se trate de una competencia que incluye de alguna manera a las demás.

La revisión también mostró que, hasta el momento, esa calidad de competencia clave no ha significado el diseño y puesta en marcha de estrategias formativas con miras a hacer posible que los docentes adquieran y desarrollen la competencia y contribuyan a la adquisición y desarrollo de la misma en los(as) estudiantes de la escuela primaria. A continuación, mostramos otros hallazgos provenientes de la revisión de las investigaciones:

- La competencia: *conocimiento y cuidado de sí mismo* no ha sido el centro de atención de quienes se ocupan de la investigación en torno a la formación ciudadana en nuestro país. Hay algunos trabajos que la tocan de manera tangencial y muestran que para el logro de una personalidad sociomoral es indispensable la adquisición y el desarrollo de la competencia en mención. Por ende, las estrategias formativas que abonan positivamente a ello deben posibilitar situaciones que favorezcan el conocimiento y la comprensión crítica del sí mismo.
- Hay más investigaciones sobre el cuidado del otro que sobre el conocimiento y cuidado de sí mismo. Los trabajos muestran que al formarse en el cuidado del otro se va favoreciendo la formación de una ciudadanía moral. El cuidado del otro

implica una ética de la solidaridad y de la confianza. Sin abundar en cómo se relacionan el *cuidado de sí* y el cuidado del otro, las investigaciones afirman que estas dos competencias concurren en la convivencia y en el ejercicio de la ciudadanía.

- Algunas investigaciones sobre Formación Cívica y Ética señalan la necesidad de que se desarrollen procedimientos para que el sujeto pueda relacionarse consigo mismo, aunque no indican cuáles serían esos procedimientos.
- De manera reiterada las investigaciones sobre Formación Cívica y Ética revelan que la asignatura abona a la reproducción acrítica de los valores, lo cual implicaría -aunque no lo dicen los investigadores- que el *conocimiento y cuidado de sí mismo* no está favoreciendo una mirada crítica.
- En lo que concierne a los docentes en varias investigaciones se alude a la necesidad de que apliquen herramientas que les permitan enfrentar de modo crítico las prácticas institucionalizadas.
- Las investigaciones que tratan sobre la resiliencia en el campo educativo muestran que la adquisición y desarrollo del *conocimiento y de cuidado de sí* no se realiza en solitario, sino que se requiere de la presencia del otro.
- El *conocimiento y cuidado de sí mismo* se ha abordado, con frecuencia, desde la salud, la sexualidad y, concretamente, en relación con las infecciones de transmisión sexual, pero esas investigaciones muestran que los procesos educativos en ese campo abordan sólo la dimensión cognitiva y la dimensión física (lo que debe saber y hacer con su cuerpo el enfermo), pero no desde la problemática que alude al saber ser y el saber convivir.

En síntesis, no está claro cómo se está entendiendo la competencia del conocimiento y cuidado de sí mismo. Se liga con la autonomía, se relaciona con la resiliencia, se identifica con el cuidado del cuerpo, se le ve como condición de la personalidad moral y de la convivencia, pero no se dice cómo se dan todas esas relaciones y por qué opera en contra de la tendencia a formar personalidades heterónomas.

La forma de trabajo de la asignatura tampoco está permitiendo ni generando estrategias para que los(as) alumnos(as) desarrollen habilidades y actitudes para

mirarse a sí mismos y al mundo que los rodea de manera crítica, y a partir de ello reflexionar sobre la normalidad de la que forman parte y que contribuyen a reproducir. En otras palabras, lo que nos muestran las investigaciones es que la asignatura está contribuyendo a formar subjetividades disciplinadas y heterónomas, sin que haya conciencia de esto y se trabaje en sentido contrario.

Cabe pensar, entonces, en la necesidad de que los docentes cambien sus prácticas, lo cual conllevaría una nueva forma de re-conocerse y de re-configurar sus roles y su identidad. ¿Pero hay algún cambio? Eso indagamos aquí.

### **Hallazgos derivados del análisis: representaciones y prácticas.**

El examen del Programa de FCyÉ mostró que, desde la perspectiva oficial, la competencia de *conocimiento y cuidado de sí mismo* se define de tal manera que queda reducida a la capacidad de autoestima. Pareciera que en ese discurso subyace el supuesto de que personas con alta autoestima se ven motivadas a cuidar de su cuerpo, establecer relaciones afectivas armónicas y construir un proyecto de realización personal. No hay en el Programa alguna afirmación que permita suponer que el sentimiento de autoestima opere con un sentido de auto-eficacia ligado a una forma de agencia propia de quien actúa en la sociedad con miras a su mejora. En la definición dada, la competencia pareciera facilitar un proceso de reflexión autorreferencial. No resulta claro cómo una competencia de este corte pudiera ser la base de la formación de un sujeto moral preocupado por los asuntos públicos.

El análisis realizado nos mostró que poner como base del juicio moral la normativa establecida y legitimada, sin que ésta sea objeto de crítica, significa un límite para el desarrollo moral del(a) alumno(a), coartando el desenvolvimiento del sí mismo como sujeto moral y autocrítico. El papel de la escuela está centrado en legitimar lo establecido normativamente, validando ciertos valores respecto de otros. El apego acrítico a normas establecidas y legitimadas no garantiza la inclusión, a la que se alude en el programa; por el contrario, lo que sí resulta valioso para garantizar la inclusión

es contar con un conjunto de principios con pretensiones de validez universal y procurar que el desarrollo moral vaya más allá del nivel convencional.

El término *competencia* incluye conocimientos, habilidades, valores y capacidades físicas no adquiridas, esto da pauta para que sea interpretado de múltiples maneras. La forma de evaluar la competencia se plantea ser de tipo formativa, sin embargo, en el Programa subyace el implícito de ser una evaluación arbitraria, misma que está sujeta a los criterios del(a) profesor(a), y que lejos de servir para retroalimentar a los(as) alumnos(as) se utiliza para otorgar calificaciones. El término *evaluación formativa* queda sin precisar.

En lo que respecta al término *sí mismo*, en el Programa no aparece una toma de posición teórica al respecto, si estuviera presente, la forma de abordar la competencia sería diferente a la expresada en el Programa, con más apego a una identidad ética que a una identidad corporal.

Lo anterior conlleva a que en el libro de texto la competencia *competencia conocimiento y cuidado de sí mismo* quede acotada a lo corporal y sexual, solamente al final del primer bloque se hace un salto abrupto -al no brindar herramientas ni estrategias adecuadas- para que la competencia sea abordada desde una dimensión ética. En el libro de texto, la competencia en mención, no tiene la transversalidad y centralidad que se le otorga en el Programa.

El Programa no muestra claridad en la estructuración de sus contenidos, en los términos que utiliza y en la forma de evaluarlos, esto lo convierte en un instrumento oficial difícil de comprender y difícil de poner en práctica.

El *conocimiento y cuidado de sí mismo* funciona como un significante vacío que puede ser llenado con diferentes e infinitos significados. Esto, lógicamente, da lugar a múltiples interpretaciones que orientan diferentes prácticas según el contexto; desde luego no es algo que haya que lamentar -lejos de eso, abriría la posibilidad de diseñar e implementar estrategias creativas e innovadoras-, sin embargo, para el(la) profesor(a), de la escuela pública y privada, resulta inquietante no tener claro cuál es "la buena" interpretación.

Considerando que esas diferentes interpretaciones y prácticas obedecían a diferentes contextos, decidimos realizar observación en contextos diferentes, aplicando el criterio de máxima variación. Nos abocamos, entonces, a sacar a la luz las representaciones de profesores(as) y alumnos(as). Los resultados fueron los siguientes:

*En la escuela pública*

- Tanto el profesor como los(as) alumnos(as) tienden a considerar por un lado el *conocimiento de sí* y, por el otro, el *cuidado de sí mismo* como si fueran cosas diferentes.
- Tanto el profesor como los(as) alumnos(as) se representan el *conocimiento de sí* como un proceso que consiste en reflexionar, frente a una situación problemática, para encontrar en la conciencia la norma interiorizada que proviene de quienes tienen la autoridad para prescribir o dar órdenes. No parece que en su representación la reflexión se oriente al conocimiento de sí mismos.
- El *cuidado de sí* se revela como equivalente al cuidado del cuerpo. Los(as) alumnos(as) de la escuela pública lo viven como una serie de prohibiciones o mandatos por cumplir. Para que el cuerpo esté bien, es necesario cuidar el entorno. Esto último es, entonces, un derivado del *cuidado de sí mismo*.
- El *cuidado de sí* tiene como condición el auto-control entendida de dos maneras: por una parte, el profesor la identifica con el ejercicio de la libertad de una persona independiente (autónoma), pero considerando que esa libertad se adquiere progresivamente y se ejerce plenamente cuando se es adulto. Por otro lado, para los(as) alumnos(as) consiste en el autocontrol que deben tener para evitar situaciones violentas. De alguna manera, las prácticas del profesor contribuyen a la representación de los(as) educandos, en la medida en la que insiste en que mientras sean niños(as) deberán controlar sus emociones y apegar su comportamiento a las normas que imponen los padres, las madres y/o las autoridades escolares.
- El tema del *cuidado de sí* remite frecuentemente a la obediencia. Ésta aparece como una propiedad del *cuidado de sí* en la infancia. Desde esta perspectiva, el juicio ético se entiende, no como una decisión basada en principios

autónomamente determinados, sino como una decisión apoyada en las normas y preceptos internalizados.

- En la representación de los actores *el cuidado de sí*, cuya propiedad es la obediencia y cuya condición es el auto-control, es la condición de la responsabilidad. Esta se entiende de dos maneras complementarias: 1) se es responsable cuando se cumple con normas y roles asignados y 2) cuando se asume que hay que pagar las consecuencias de los actos. También aquí se ve una representación heterónoma de la moral, ligada a un sentido punitivo. No se trata de responder por las consecuencias de los propios actos, sino de asumir que si no se cumplen las normas se obtiene un castigo.
- Las prácticas más frecuentes se orientan a realizar formas de socialización que llamamos "punitiva" porque el cumplimiento de la normativa está articulado al castigo, y que es, además, es una socialización desde una visión encantada porque las normas y valores en los(as) educandos(as) son socializados se consideran siempre legítimos y válidos, y no se da espacio para criticar las prácticas o las estructuras.
- El tipo de prácticas que se realizan en el aula contribuye fortalecer en los(as) educandos(as) una estructura motivacional de tipo convencional (de apego a la norma) que raya en lo pre-convencional, cuando ese apego se basa más bien en la autoridad del adulto o cuando se promueve que el comportamiento se realice evitando el castigo y esperando un premio. Esto no resulta raro, pues por la edad de los(as) educandos(as) lo lógico es que se ubiquen en alguno de esos niveles. Sin embargo, considerando que se trata de estudiantes de entre 11 y 12 años cabría esperar que se desarrollaran estrategias para juzgar normas y valores, es decir, para poner en tela de juicio la eticidad existente, lo cual ayudaría a que conformaran ciertos principios de juicio moral. Esto parece indispensable sobre todo en una sociedad en la que la delincuencia y la corrupción son moneda común y acaban constituyendo valores para un buen número de infantes. Por eso no es extraño escuchar a algunos jóvenes -casi niños- decir convencidos: "el que no tranza, no avanza" o "yo quiero ser narco".

- Por esta vía se internaliza la eticidad, pero no se muestran estrategias que favorezcan la construcción de sujetos regidos por principios morales; es cierto que se intenta trabajar con estrategias que la construcción de sujetos morales sin embargo la actividad termina siendo redireccionada por una persona con autoridad y se limita la autonomía moral.

#### *En la escuela Montessori*

- La expresión *conocimiento y cuidado de sí mismo* no se emplea prácticamente en la escuela. En cambio, se emplean términos como "cuidado de otro", "cuidado del cuerpo" y "cuidado del ambiente"; sólo en alguna ocasión, durante nuestro trabajo de campo, se empleó el término "conocimiento de sí". Cuando se les preguntó a los(as) profesores(as) por el *conocimiento y cuidado de sí mismo* señalaron que todo el trabajo de la escuela se enfocaba a eso. Las evidencias que, desde su perspectiva, muestran que la competencia se va adquiriendo son: el gusto por el trabajo, la concentración, la autodisciplina, la preocupación por el otro que se expresa en un trato cortés y disposición a brindarle algún servicio, el cuidado del cuerpo y del entorno, la autocontención de las emociones y el control de los propios movimientos.
- Las actividades que realizan los(as) educandos(as) son algunas veces preparadas por las(os) guías, quienes las proponen a manera de invitación a trabajar en algo específico; en otras ocasiones son los(as) alumnos(as) quienes deciden qué quieren trabajar y con qué materiales. Desde la perspectiva de los(as) guías esto contribuye a que aprendan a tomar decisiones y a que asuman su responsabilidad. Cada educando(a) lleva un control de sus "pendientes".
- Otros elementos que aparecen en las representaciones que circulan en el espacio escolar como condición de la adquisición de los rasgos del modelo Montessori son: "sentirse cómodo", "no tener miedo" "reconocer los propios límites" y "tener conciencia de la propia eficacia".
- Algunas estrategias que se ponen en marcha se acompañan de una especie de "cortejo" que consiste en persuadir o convencer al otro de algo que se considera valioso. En otros casos, las estrategias que se diseñan están destinadas a que

el educando(a) pueda vivir experiencias a partir de las cuales determina lo que es valioso o no. También hay experiencias de construcción colectiva de normas y algunas pocas actividades que se diseñan y se evalúan colectivamente (sobre todo en el taller de teatro).

- La socialización que se realiza en la escuela es de corte reflexivo. Se lleva a cabo en distintos espacios y momentos (taller de teatro, lecciones de libre albedrío, juntas con padres de familia, preparación de alimentos para profesores(as) y alumnos(as), etc.) que contribuyen a facilitar la adquisición de las disposiciones que, de acuerdo con el modelo Montessori, debieran tener los(as) educandos(as). Se trata de una socialización que bajo el término "normalización" se aplica en el sistema. Al igual que en la escuela pública, se trata de una socialización desde una visión "encantada" porque los valores y las normas no se ponen en cuestión, pero a diferencia de la escuela pública el correctivo no se presenta a la manera de "castigo" o "sanción". Con el término "normalización" -proveniente de la pedagogía Montessori- se hace una clasificación entre los niños(as) que encajan en el modelo Montessori, y los que no encajan. En estos últimos se observan desviaciones que deben ser corregidas. De aquí que las estrategias de los(as) docentes se orientan a fomentar el modelo y a aplicar correctivos a manera de propuesta, exhortación o invitación.

### **La triangulación**

Con la finalidad de corroborar los hallazgos se aplicó la triangulación de métodos de análisis.

#### *El análisis de los discursos.*

Fragmentos selectos de las entrevistas y los documentos se sometieron a análisis estructural, mientras que las interacciones que se observaron fueron examinadas a la luz del supuesto de que el discurso produce realidades. Lo que buscamos con este análisis fue el tipo de subjetividades que se están forjando en cada uno de los casos, el tipo de normalidad que se favorece (por las relaciones que se establecen entre las



personas, las conexiones con las cosas y las políticas que se aplican en esos espacios).

En síntesis, puede decirse que el discurso en la escuela pública produce subjetividades sometidas y heterónomas. Al respecto, cabe aclarar que, en virtud de que las normas garantizan el orden del mundo jerarquizado del que alumnos(as) y profesores(as) forman parte, el sometimiento a las normas constituye un mérito y no un demérito. El discurso produce profesores que poseen el saber y conocimiento de lo bueno y lo malo, de lo que se debe hacer y evitar. Son también quienes tienen autoridad para corregir cualquier desviación de la normalidad.

Las subjetividades que se producen en la escuela Montessori son también sometidas y heterónomas con respecto a las normas establecidas, las cuales son válidas en tanto que garanticen un orden y armonía que brinda felicidad. Los(as) alumnos(as) que se producen son auto-disciplinados, con gusto por el trabajo y corteses en su relación con los otros. Pese a sus sujeciones, en el discurso que aparece en las interacciones se les trata como sujetos que eligen, toman decisiones y reflexionan. El discurso presenta a los profesores como guías y facilitadores de los aprendizajes, aunque también como correctores de las desviaciones. En las interacciones hay indicios de que las y los educandos tienen seguridad en lo que hacen y solicitan ayuda cuando lo requieren.

Resulta claro que el discurso que circula en la escuela Montessori dista mucho del que circula en la escuela pública y lo que produce es también diferente. Haciendo un balance y considerando lo que los documentos oficiales y los(as) profesores(as) consideran como ideal con respecto a la competencia del conocimiento y cuidado de sí mismo, puede decirse que la escuela Montessori está en ventaja y que ello se debe a que las prácticas y el dispositivo en general son diferentes. Las relaciones que se establecen entre educandos(as) y profesores(as), entre educandos(as) y saberes, entre educandos(as) y normas, entre educandos(as) y recursos son también diferente.

Sin que pueda decirse que en la escuela Montessori se logre todo lo que sería deseable para favorecer el *conocimiento y cuidado de sí mismo* puede asegurarse que las prácticas hacen la diferencia y que la escuela pública ganaría mucho si modificara

las prácticas, lo cual, desde luego, significaría un cambio en las representaciones que parece difícil, pero no imposible.

### **Límites y dificultades**

Uno de los mejores ejercicios que puede hacer un(a) investigador(a) es el de identificar los límites de su trabajo y examinar en qué medida esos límites son atribuibles al(a) propio(a) investigador(a). En el caso de esta investigación podemos mencionar los siguientes límites:

Sólo se estudiaron dos casos y, aunque se buscó que en muchos aspectos fueran disímiles, hubiera sido conveniente trabajar otros casos, tanto de escuelas públicas como de escuelas privadas. En este aspecto, el tiempo de la investigación jugó un papel importante, pues la observación demandó inmersión, por un tiempo largo, en cada una de las escuelas estudiadas.

El andamiaje teórico que nos orientó en la entrada al campo podría haberse enriquecido más y, sin duda, ello habría orientado mejor la observación en los dos escenarios estudiados.

Para la construcción del capítulo correspondiente a las herramientas teóricas y para comprender qué se entendía por *cuidado de sí*, en un primer momento, recurrimos a Michel Foucault, específicamente a los planteamientos teóricos que aparecen en su texto: "Tecnologías del yo y otros textos afines", pues ahí el *cuidado de sí* también es visto por Foucault (1995) desde la perspectiva de las *tecnologías del yo*; sin embargo tuvimos que desistir del uso de las herramientas teóricas que nos brinda el autor y tomar otro rumbo con el apoyo teórico de Paul Ricoeur (1996).

En lo que respecta con el análisis, estamos convencidas de que éste podría haberse beneficiado más si se hubiera echado mano de más trabajos de corte psico-pedagógico y quizás también de otras obras filosóficas y sociológicas distintas a las que consultamos. Es por ello que, jugó un papel importante la propia trayectoria y la necesidad de concentrarnos en el trabajo de campo, la organización del corpus de datos y el tratamiento de los mismos.

Hubo serias dificultades para obtener información por parte de los(as) alumnos(as) que formaron parte de los grupos estudiados. En el caso de la escuela pública la entrevista grupal fue prácticamente fallida por la intervención del profesor que cumplió una función muy directiva e impidió con ello que los(as) alumnos(as) se expresaran abiertamente. Sí bien es cierto que estuvimos realizando observación, durante casi un ciclo escolar, los datos que obtuvimos fueron relativamente pocos en referencia al tiempo de observación; esto se debió a que en la escuela pública hay diferentes actividades escolares que implican mucha logística, organización y ensayos continuos de bailes, poesías o cantos, haciendo uso del tiempo destinado para el desarrollo de la asignatura de FCyÉ, y con mucha frecuencia no había sesión de observación puesto que los(as) alumnos(as) tenían que atender otras actividades.

En el caso de la escuela que trabaja bajo la pedagogía Montessori, la dificultad consistió en que el grupo observado incluía alumnos(as) de tres grados diferentes (4o., 5o. y 6o.) y los(as) alumnos(as) del último grado eran demasiado pocos para hacer una entrevista grupal, esto aunado a que, teníamos que solicitar la autorización correspondiente a sus padres/madres o tutores(as). La poca matrícula la directora la atribuye a que, al estar ubicada la escuela en una Colonia grande los padres/madres optan por enviar a sus hijos(as) a una de las tres escuelas públicas que hay.

Una vez que se concluyó el trabajo de observación en los dos escenarios, y para triangular los resultados producto de las técnicas de recopilación de información, nos dimos a la tarea de llevar a cabo un grupo focal, desde el planteamiento que ofrece Álvarez-Gayou (2013). Éste se desarrolló por un lapso de más de dos horas con 9 profesoras provenientes de escuelas de nivel primaria de carácter público -ninguna trabajaba bajo la pedagogía de Montessori-, en él abordamos diez temáticas, previamente estructuradas en un guion, con la intención de que quienes participaran en él discutieron y elaborarán, desde su experiencia personal, definiciones, pautas de acción, juicios críticos y recomendaciones en torno al tratamiento del *cuidado de sí* en la escuela primaria. Los resultados de este ejercicio nos mostraron que hay consenso, entre quienes participaron en el grupo focal, en que se está lejos de lo que debiera hacerse en relación con la competencia *conocimiento y cuidado de sí mismo*, y en que se pone excesivo acento en la obediencia y el autocontrol. Sin embargo, puede decirse

que también se mantiene la ilusión de que de alguna manera se está trabajando para formar sujetos éticos y ciudadanos responsables, en virtud de que se considera que el sujeto ético es el que cumple las normas dadas, sin juzgarlas, y el ciudadano responsable es el que se apega a las normas; sin embargo desistimos de la información emanada del grupo focal puesto que en las participantes no hubo presencia de profesores(as) que trabajarán bajo la pedagogía Montessori, lo cual solo nos mostraba una cara de la moneda, faltado la discusión y elaboración de las pautas de acción, los juicios críticos y las recomendaciones en torno al tratamiento de la competencia en las escuelas primarias que se trabajan con la pedagogía de Montessori.

Una dificultad más radicó en el adecuado manejo de diversas técnicas de apoyo para analizar los casos estudiados.

Antes de iniciar el análisis, desde las perspectivas de Jean Paul Gee y Piret, A., Nizet, J., y Bourgueois, E., se realizaron algunos ejercicios analíticos desde la perspectiva de Paul Van Dijk (2001), este autor se centra en el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y propone centrarse en tres elementos principales, dejando siempre claro que la noción de discurso la utiliza en el sentido más amplio, es decir, de acontecimiento comunicativo; sin embargo, a medida que avanzábamos nos percatamos que para trabajar esta perspectiva de análisis es necesario contar con herramientas sociolingüísticas, y desafortunadamente la investigadora no contó con ellas.

Echar mano de diferentes metodologías de análisis limitó la profundidad de cada enfoque metodológico escogido, sin embargo, consideramos que los datos recabados tienen gran valía por la diversidad que presentan.

Por su parte, la aplicación del análisis estructural también llevó mucho tiempo y requirió de muchos ensayos antes de que pudiera considerarse satisfactorio el análisis de un fragmento discursivo. Es claro que un trabajo de mayor articulación analítico-reconstructiva -en los casos estudiados-, hubiera sido más enriquecedor puesto que nos habría permitido identificar de manera más fina y detallada cuáles son las posibilidades de enseñanza, para el desarrollo de la competencia del *conocimiento y cuidado de sí mismo*, en cada uno de los casos estudiados.

En suma, el tiempo y las limitaciones personales jugaron un papel importante en el desarrollo del trabajo. No obstante, la presentación periódica de los resultados ante las co-directoras de tesis y del comité tutorial ayudó a mejorar el producto.

### **Nuevas vías de investigación**

Una investigación nunca puede considerarse totalmente concluida pues gran parte de su mérito radica justamente en su potencial heurístico. Esta investigación abre sin duda muchas vías posibles de investigación, pero me referiré sólo a algunas de ellas.

Una primera vía consistiría en una investigación aplicada en la que, a partir de los resultados de esta investigación y enriquecida teóricamente, se construyera una propuesta de intervención en una escuela pública, haciendo un seguimiento estricto del proceso y de los resultados, comparando estos con los que se obtuvieran de hacer un seguimiento paralelo en un grupo piloto.

Desarrollar una investigación aplicada análoga a la anterior, pero dirigida a los docentes, parece ser una vía muy fructífera, aunque compleja de realizar. En los(as) docentes, el desarrollo de la competencia *conocimiento y cuidado de sí mismo* facilitaría procesos de reflexión auto-referencial; estos procesos implican autoestima, autonomía, autorregulación y ejercicio responsable de la libertad. Para que los docentes puedan formarse con estas características, una de las vías que quizá valga la pena investigar es que mida el desarrollo de competencia para la auto-observación y para observar observaciones, les ayudaría a distinguir nuevas formas de interacción, lo cual podría apuntar a una modificación de sus prácticas en función de que los(as) alumnos(as) desarrollen la competencia en mención. Esta vía puede ser abordada desde el planteamiento que Rodríguez y Torres (2003), que ha permitido, observar el fenómeno social superando la dicotomía sujeto-objeto. Desde esta perspectiva el sujeto es reemplazado por el observador y el objeto por lo observado, de este modo el observador tiene una posición más activa, conociendo a través de esquemas de distinción -incorporados auto-referencialmente- mismos que a vez permiten establecer diferencias.

Otra posible vía de trabajo es el examen de las prácticas en relación con la competencia del *conocimiento y cuidado de sí mismo* en la escuela secundaria. Aunque hay investigaciones muy interesantes sobre lo que ocurre en este nivel, algunas se realizaron sobre el programa de 1999 en el que no aparecían las ocho competencias que se plantearon primero para el nivel de primaria y después para el nivel de secundaria. Otras investigaciones versan sobre otros aspectos de la asignatura FCyÉ, pero no apuntan de manera específica a la competencia que nos interesa.

Una línea más estaría enfocada en examinar propuestas exitosas para formar ciudadanía o desarrollar proyectos comunitarios en el ámbito de la educación no formal. Es muy probable que ahí se encuentren prácticas y estrategias que serían de gran utilidad para la educación pública.

En la escuela tipo Montessori, a diferencia de la escuela pública, el tema de la sexualidad no salió a la luz en los discursos o interacciones de los(as) informantes; una línea de investigación podría plantearse desde esta perspectiva, para conocer cómo se aborda el tema de la sexualidad en un contexto que trabaja bajo la pedagogía de Montessori y cuáles son las condiciones que permiten, o no, que el tema sea abordado.

Estas son sólo algunas de las posibilidades que se abren con este trabajo de investigación sobre un tema cuyas implicaciones eran insospechadas cuando se inició.

## Bibliografía.

- Abric, J. (1994). "Prácticas Sociales y Representaciones sociales". Ediciones Coyoacán: México.
- Almazán, L. (2000) "La educación básica en México". *En publicaciones COPARMEX*. Documento recuperado el 23 de julio del 2011 desde: [http://www.coparmex.org.mx/contenidos/publicaciones/Entorno/2000/diciembre/la\\_escuela.htm](http://www.coparmex.org.mx/contenidos/publicaciones/Entorno/2000/diciembre/la_escuela.htm).
- Alvarez-Gayou. J. (2013). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Barba, B., y Zorrilla, M. (2008) "Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores". *En Revista Sinéctica- Revista virtual de educación*. No. 30 febrero-julio 2008. Documento recuperado del 21 de julio del 2011 desde: <http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/Articulo002/MargaritayBonifacio.pdf>.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (segunda ed.). (J. Lecomte, Trad.) Bruselas, Bélgica: de Boeck.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bernal, M. (2016). Prácticas de paz desde la ética del cuidado. *En Revista Ra Ximhai. Revista Científica de Sociedad. Cultura y Desarrollo Sustentable*. Universidad, Indígena Autónoma de México. Sinaloa, México.
- Bertely, M. (2007). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: PAIDÓS.
- Berger, PÁG. L., & Luckmann, T. (1968/2001). *La construcción social de la realidad*. (S. Zuleta, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, PÁG. (1979). *La Distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus. (2da. Edición México 2002).

- Briseño, S. (Noviembre de 2011). Autoformación para el *cuidado de sí*: examen de una intervención educativa. *Tesis de nivel licenciatura*. Morelos:UAEM-ICE.
- Cámara de Diputados el H. Congreso de la Unión. (1984). Ley sobre la Bandera, el Escudo y el Himno Nacionales. Diario Oficial de la Federación (DOF), última reforma 2018.
- Campo-Redondo, María Labarca Reverol, Catalina. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, septiembre-diciembre, 41-54.
- Caso, J., González, M., y Rodríguez, J. (2009). "Actitudes cívicas en los(as) alumnos(as) de secundaria". El caso de Baja California. En Figueroa, L., Hirsh, A. y Malpica, S. (Coord.), "Horizontes éticos y educación en México", (ppág.27-41). México: Gernika.
- Castro, A., Martínez, K., y Heredia, Y. (2015) La discusión de dilemas morales para conocer el nivel de desarrollo moral en jóvenes de un Centro de Internamiento y Adaptación de Adolescentes infractores. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE-Chihuahua, México, 2015.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2008). "Declaración de Cuernavaca". *En COMIE, A.C.* México. Documento recuperado el primero de agosto del 2011 desde: [http://www.comie.org.mx/docs/comie/varios/declaracion\\_cuernavaca\\_comie.pdf](http://www.comie.org.mx/docs/comie/varios/declaracion_cuernavaca_comie.pdf).
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1957). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Secretaría General: México.
- Chavarría, M. G. (2012). No todo lo que se dice de Montessori lo es: decodificación de elementos esenciales en un mundo globalizado. *Revista electrónica: Actualidades Investigativas en Educación.*, 38.
- De Gaulejac, V. (2009). *Qui est je*. Paris: Seuil.
- Elizondo , A., & Rodríguez , L. (2009). Los maestros y la Formación Cívica y Ética. *En Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación.*, 7(2), 151-161.



- Escalera, S. (2013). Educación para la resiliencia a partir de relatos de vida. El caso del secuestro (Tesis de Licenciatura en Pedagogía). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Escudero, A., y Farías, D. (2015). “La noción de ciudadanía en los libros de texto de educación básica”. *En Sinéctica. Revista electrónica de educación*. Págs. 1-23.
- Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa. (2012). Programa Escuelas de Tiempo Completo (PECT). México: SEP. Documento consultado el 21 de octubre del 2012 desde: [http://basica.sep.gob.mx /tiempocompleto/pdf/presentacion\\_petc.pdf](http://basica.sep.gob.mx /tiempocompleto/pdf/presentacion_petc.pdf).
- Dreyfus H. y PÁG. Rabinow (1988). Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica. México: UNAM.
- Fernández, J. M. (1998). Necesidades y demandas de los maestros ante los ejes transversales . Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal , 208-211.
- Foucault, M. (1976). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. México: S.XXI.
- Foucault, M. (1994). La hermeneútica del sujeto. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1995). Tecnologías del yo y otros textos afines. Barcelona: Paidós. Flores, A. “El Sentido Educativo en Formación Cívica y Ética”. En Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO). 2006. No 9. Julio-Octubre. Documento recuperado el 16 de julio del 2011 desde: <http://www.remo.ws/revista/n9/n9-flores.htm>.
- Foucault, M. (2006). Seguridad, territorio y población. Argentina: FCE.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* . Madrid: Morata .
- Flores, A. “El Sentido Educativo en Formación Cívica y Ética”. *En Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO)*. 2006. No 9. Julio-octubre. Documento recuperado el 16 de julio del 2011 desde: <http://remo.ws/REVISTAS/remo-9.pdf>

- Garcés, L., y Giraldo, C. (2013). El cuidado de sí y de los otros en Foucault, principio orientador para la construcción de una bioética del cuidado. *En Revista Discusiones filosóficas*. Págs. 187-201.
- Gee, J. P. (1995). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method* (Cuarta Ed.). New York: Routledge.
- Goetz, J., y LeCompte. M. (1998). "Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa". Madrid: Morata.
- Glaser B., y Strauss, A. (1967). *The discovering of grounded theory*. New York: Aldine.
- Giddens, A. (1984/2003). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. (J. L. Etcheverry, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Hurtado, I & León, J. (2007). "Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de Cambios". Venezuela: CECSA.
- Habermas, J. (1998). *Escritos sobre la moralidad y eticidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, España: Península.
- Habermas, J. (2002). *Teoría de la Acción Comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social* (M. Jiménez Redondo, Trad.). México: Taurus
- Kohlberg, L. (1992), "Psicología del desarrollo moral", Desclée de Beover, Bilbao.
- Martínez, M. "La investigación cualitativa (síntesis conceptual)". *En Revista IIPSI Facultad de Psicología*. 2006. Vol. 9. No. 1. Ppág. 123-146. Documento recuperado el 4 de agosto del 2011 desde: [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v09\\_n1/pdf/a09v9n1.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf).
- Martuccelli, D. (1996). *Lecciones de sociología del individuo* (pág. 156). Lima : Universidad de Lima: Departamento de Ciencias Sociales.
- Medina, B. (2009). Cuidado de sí. Una visión ontológica . *Journal: Fermentario* , s/pág.
- Meza, A. "La política educativa y la Formación, cívica y ética en México". *En revista Una Página Nuestra*. 1999. No. 36. Documento recuperado el 15 de junio del 2011 desde: <http://www.unidad094.upn.mx/revista/36/poledu.htm>.

- Mercado, E. "Formar para la docencia. *En Revista Mexicana de Investigación educativa (REMIE)*" (2007). No. 33. Documento recuperado el 23 de febrero del 2015 desde: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003303.pdf>.
- Mick, C. (2015). «¿Por qué no soñar? Ideología y utopía en una escuela primaria en Luxemburgo». En J. Espinosa y T. Yurén (2015) *Ciudadanía, agencia y emancipación. Diálogo entre disciplinas*. México: Juan Pablos Editor.
- Mick, C. (2013). El paradigma "agencia". Perspectivas sociológico-educativas. En T. Yurén, & C. Mick (Edits.), *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos* (págs. 53-74). México: Juan Pablos.
- Morales, A., Navarro, A., y Ramírez, J. (2015). Desarrollo de habilidades para la convivencia escolar en preadolescentes: autoconcepto social y resiliencia. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE-Chihuahua, México, 2015.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (págs. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (septiembre de 2008). El movimiento del retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales, Año 3(5)*, 32-63.
- Molina, A. y Heredia, E. (2013) (Coords.). Educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humano en Yurén, T. y A. Hirsch. (Coords.) (2013). *La investigación en México en el campo Educación y Valores. Estado del conocimiento de la década 2002-2011*. México. COMIE-ANUIES.
- Moscovici, S. (2002). La representación social, un concepto perdido. Taller Interactivo: Prácticas y Representaciones de la Nación, Estado y Ciudadanía en el Perú. Lima, Perú: Instituto de Estudios peruanos.
- Laclau E. (1996) Emancipación y diferencia. Buenos Aires: Ariel
- Ley General de Educación (LGE) (2011). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Documento recuperado del 12 de junio del 2011 desde:

[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)

Ochoa, A. (2017). Análisis del concepto de participación en los libros de Formación, Cívica y Ética de 4°, 5° y 6° grado. *En Sinéctica, Revista electrónica de educación*. Págs. 1-21.

OCDE (2005). "La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo". Documento recuperado el 2 de agosto del 2011 desde: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.spág.pdf>

Ortega, PÁG. (2004). La educación Moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*. Págs. 5 - 30.

Piazzese, J. (2007) "El cuidado de sí La inversión del platonismo desde la mirada de Michel Foucault". *En RED de investigadores de Biopolítica*. Documento recuperado el 15 de julio desde: [http://www.biopolitica.cl/docs/publi\\_bio/piazzese\\_cuidado\\_de\\_si.pdf](http://www.biopolitica.cl/docs/publi_bio/piazzese_cuidado_de_si.pdf).

Piret, A., Nizet, J., & Bourgeois, É. (1996). L'analyse structurale, une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines. Bruxelles: DeBoeck.

Poveda, C. (2003). De la cívica, la ética y las aulas . *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. Págs. 143-149.

Popkewitz, Th. (1998). La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente. Barcelona: Pomares .

Pozo, J. (2003). Adquisición de Conocimiento. Madrid: Ediciones Morata.

Ricoeur, PÁG. (1996). Sí mismo como otro. (A. Neira, Trad.). México: Siglo XXI.

Rodríguez, G., Gil, J., y García, E., (1999). "Metodología de la investigación cualitativa". Ed. Aljibe: España.

Rodríguez McKeon, L., y Elizondo Huerta , A. (2010). *La innovación en la formación cívica y ética. Dilemas, tensiones y paradojas del cambio curricular en la escuela primaria*. México: Horizontes Educativos - Univesidad Pedagógica Nacional.

- Rodríguez, D., y Torres, J. (2013). Autopoiesis, la unidad de una diferencia: Luhmann y Maturana. Dossie. Sociologías, Porto Alegre. Págs. 106-140
- Rojas, A. (2011). Trayectorias de escolaridad de hijos de jornaleros migrantes en el estado de Morelos. *Tesis de nivel Maestría*, 207págs. Cuernavaca, Morelos, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos - Instituto de Ciencias de la Educación.
- Rousseau, J. (1978). Del Emilio o de la Educación. Madrid: Imprenta de Galván y Compañía.
- Sautu, R., Boniolo, PÁG., Dalle, PÁG. & Elbert, R. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: CLACSO.
- Sauvé, Lucié. “Exploración de la diversidad de conceptos y de prácticas en la educación relativa al ambiente”. Memorias del Seminario Internacional La Dimensión Ambiental y la Escuela (1994).
- Sewell, W. H. (junio de 2006). Una teoría de estructura: dualidad, agencia y transformación. *Arxius*(14), 145-176.
- SEP (2005). Reglamento Interior de la secretaria de la SEP. SEP: México. Documento disponible en:  
[http://basica.se.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201701\\_201701-3-RSC-6Ck3WlfC9G-reglamento\\_interior\\_sep.pdf#page=30](http://basica.se.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201701_201701-3-RSC-6Ck3WlfC9G-reglamento_interior_sep.pdf#page=30)
- SEP (2008a). Programa Integral de formación Cívica y Ética. Secretaría de educación Pública-Secretaría de Educación Básica: México. Documento recuperado el 15 de julio del 2011 desde:  
<http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/escuela/documentos/CurriculumBasica/Pri maria/Programa/ProgramaIFCE.pdf>.
- SEP (2008b). Formación Cívica y Ética. Sexto grado. Dirección General de Materiales Educativos (DGME) de la Subsecretaría de Educación Básica. SEP: México.

- SEP (2009). *Plan de Estudios. Educación básica. Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública. Documento recuperado el 15 de julio de 2011 desde: [https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/pl\\_anestedubas09.pdf](https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/pl_anestedubas09.pdf).
- SEP (2011). *Programas de estudio 2011 Educación Básica Secundaria. Guía para el maestro. Formación Cívica y ética*. México: Secretaría de Educación Pública. Documento recuperado el 28 de abril del 2013 desde: [http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/FCyE\\_SEC.pdf](http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/FCyE_SEC.pdf).
- Silas, J. C. (2008). ¿Por qué Miriam sí va a la escuela? Resiliencia en la Educación Básica Mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1255 – 1279.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. Barcelona.
- Sossa, A. (2010). Foucault y el *cuidado de sí*. *Revista Universitaria Arbitrada de Investigación y Diálogo Académico*.
- Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998/2002). *Bases de la investigación cualitativa*. (E. Zimmerman, Trad.) Antioquía, Colombia: Universidad de Antioquía. Colección Contus.
- Vázquez, V., y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 1-17.
- Vázquez, V. (2009). La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings. *Tesis de Nivel Doctoral, 284págs*. Valencia: Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos superiores del niño*. Barcelona: Grijalbo.
- Yurén, T. (2004). La asignatura "Formación Cívica y Ética" en la secundaria general, técnica y telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos. México: SEP.
- Yurén, T. (2005). "Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes" en Yurén, T., Navia, C. y Saenger, C. (Coords.) *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona: Pomares.

- Yurén, T. (2007). El dispositivo de Formación Cívica y Ética en la escuela secundaria. En T. Yurén, S. Araújo, & (Coords), *Calidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos*. (pág. 286). México: La Vasija.
- Yurén, T. y A. Hirsch. (Coords) (2013). *La investigación en México en el campo Educación y Valores. Estado del conocimiento de la década 2002-2011*. México. COMIE-ANUIES.
- Yurén, T., A. Hirsch., y B. Barba. (Coords). (2013). *Educación y valores. Formación del campo de investigación, avances y perspectivas*. En Yurén, T., y A. Hirsch. (Coords) (2013). *La investigación en México en el campo Educación y Valores. Estado del conocimiento de la década 2002-2011*. México. COMIE-ANUIES.
- Yurén, T., y Andrade, S. (Coords). (2013). Educación y valores en los ámbitos de la eticidad, la moralidad y la esteticidad. En Yurén, T., y A. Hirsch. (Coords) (2013). *La investigación en México en el campo Educación y Valores. Estado del conocimiento de la década 2002-2011*. México. COMIE-ANUIES.
- Yurén, T., (2013). Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política. México: UAEM-Juan Pablos.
- Yurén, T. (2014). El desarrollo de capacidades para una vida democráticamente vigorosa en *Revista EDETANIA*. Recuperado de: <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/163>
- Zorrilla, M. (2002). "Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). Documento recuperado el 2 de agosto del 2011 desde: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>.

## Anexos.

### Anexo No. 1: Competencias Cívicas y Éticas

No.	Competencia	Descripción de la competencia.
1	<b>Conocimiento y cuidado de sí mismo.</b>	Consiste en la capacidad de una persona para reconocerse como digna y valiosa, con cualidades, aptitudes y potencialidades para establecer relaciones afectivas, para cuidar su salud, su integridad personal y el medio natural, así como para trazarse un proyecto de vida orientado hacia su realización personal. En esta competencia se cimientan todas las demás, pues un sujeto que reconoce el valor, la dignidad y los derechos propios puede asumir compromisos con los demás.
2	<b>Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad</b>	Consiste en la capacidad de los sujetos de ejercer su libertad al tomar decisiones y regular su comportamiento de manera autónoma y responsable, al trazarse metas y esforzarse por alcanzarlas. Aprender a autorregularse implicare conocer que todas las personas somos proclives a responder ante situaciones que nos despiertan sentimientos y emociones, pero que, al mismo tiempo, tenemos la capacidad de regular su manifestación a fin de no dañar la propia dignidad o la de otras personas.
3	<b>Respeto y aprecio de la diversidad</b>	Esta competencia refiere a la capacidad para reconocer la igualdad de las personas en dignidad y derechos, al tiempo que respetar y valorar sus diferencias en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir y convivir. Implica, además, estar en condiciones de colocarse en el lugar de los demás, de poner en segundo plano los intereses propios frente a los de personas en desventaja o de aplazarlos ante el beneficio colectivo. Como parte de esta competencia se encuentra, además, la habilidad para dialogar con disposición de trascender el propio punto de vista, para conocer y valorar los de otras personas y culturas. El respeto y el aprecio de la diversidad implican también la capacidad de cuestionar y rechazar cualquier forma de discriminación, así como valorar y asumir comportamientos de respeto a la naturaleza y sus recursos.
4	<b>Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad</b>	Consiste en la posibilidad de identificar los vínculos de pertenencia y de orgullo que se tienen hacia los diferentes grupos de los que forma parte y su papel en el desarrollo de la identidad personal. El sentido de pertenencia se desarrolla a partir del entorno social y ambiental inmediato con el que se comparten formas de convivencia, intereses, problemas y proyectos comunes. A través del ejercicio de esta competencia se busca que los(as) alumnos(as) se reconozcan como miembros activos y responsables de diversos grupos sociales que van desde la familia, los grupos de amigos, la localidad, hasta ámbitos más extensos como la entidad, la nación y la humanidad, de manera que se sientan involucrados, responsables y capaces de incidir en los acontecimientos de su entorno próximo y con lo que les ocurre a otros seres humanos sin importar sus nacionalidades.
5	<b>Manejo y resolución de conflictos</b>	Es la capacidad para resolver conflictos cotidianos sin usar la violencia, privilegiando el diálogo, la cooperación y la negociación, en un marco de respeto a la legalidad. Su ejercicio implica que los(as) alumnos(as) reconozcan los conflictos como componentes de la convivencia humana, y que su manejo y resolución demanda de la escucha activa, el diálogo, la empatía y el rechazo a todas las formas de violencia.



		Asimismo, el desarrollo de esta competencia plantea que sean capaces de analizar los factores que generan los conflictos, entre los que se encuentran diferentes formas de ver el mundo y de jerarquizar valores.
6	<b>Participación social y política</b>	Consiste en la capacidad de tomar parte en decisiones y acciones de interés colectivo en distintos ámbitos de la convivencia social y política. Implica que los(as) alumnos(as) se interesen en asuntos vinculados con el mejoramiento de la vida colectiva, desarrollen su sentido de corresponsabilidad con representantes y autoridades de organizaciones sociales y políticas. Se busca que los(as) alumnos(as) se reconozcan como sujetos con derecho a intervenir e involucrarse en asuntos que les afectan directamente y en aquellos que tienen impacto colectivo, como la elección de representantes y el ejercicio del poder en las instituciones donde participan, mediante procedimientos como el diálogo, la votación, la consulta, el consenso y el disenso. También se contempla que consideren la situación de personas que se encuentran en condiciones desfavorables como una referencia para la organización y la acción colectiva.
7	<b>Apego a la legalidad y sentido de justicia</b>	Esta competencia alude a la capacidad de actuar con apego a las leyes y las instituciones como mecanismos que regulan la convivencia democrática y protegen sus derechos. Se busca que los(as) alumnos(as) comprendan que las leyes y los acuerdos internacionales garantizan los derechos de las personas, establecen obligaciones y limitan el ejercicio del poder, a fin de que promuevan su aplicación siempre en un marco de respeto a los derechos humanos y con un profundo sentido de justicia. Asimismo, se plantea que reflexionen en la importancia de la justicia social como criterio para juzgar las condiciones de equidad entre personas y grupos.
8	<b>Comprensión y aprecio por la democracia</b>	Consiste en la capacidad para comprender, practicar, apreciar y defender la democracia como forma de vida y de organización política. Su ejercicio plantea que los(as) alumnos(as) valoren las ventajas de vivir en un régimen democrático, participen en la construcción de una convivencia democrática en los espacios donde toman parte, se familiaricen con procesos democráticos para la toma de decisiones y la elección de autoridades, tales como: la votación, la consulta y el referéndum. Conciernen, además, a la capacidad de tomar en cuenta opiniones y perspectivas diferentes que prevalecen en sociedades plurales. Además, implica que conozcan los fundamentos y la estructura del gobierno en México e identifiquen los mecanismos de que disponen los ciudadanos para influir en las decisiones de gobierno, acceder a información sobre el manejo de recursos públicos y pedir que se rinda cuentas de su gestión.
Fuente: SEP 2008		

## Anexo No. 2: Guión de observación.

### Guión de observación

- 1) **Descripción del escenario:** características físicas y simbólicas de la escuela, forma de organización de la escuela; características físicas del aula, forma de trabajo del profesor, en general, forma de distribución de los(as) alumnos(as) en el aula, recursos con los que se cuenta en el aula.
  
1. **Qué se observa:** interacciones maestro-alumno, alumno-alumno; situaciones educativas (plan, recursos específicos para la situación, estrategia seguida, resultados).
2. **Cómo se observa:** diario de campo con dos columnas. La primera sección, más amplia, describe fielmente lo observado; en la segunda sección, se ponen los comentarios o apreciaciones del investigador.
3. **Lo que se busca en lo observado:**
  - a) Significado y sentido que le atribuyen los(as) alumnos(as) al cuidado de sí.
  - b) Significado y sentido que le atribuye el o la profesor(a) al cuidado de sí.
  - c) Contenido y competencias con las que se vincula el cuidado de sí.
  - d) Significatividad, relevancia y transferibilidad de los aprendizajes sobre el cuidado de sí.
  - e) Actitudes y saberes teóricos, procedimentales y prácticos se promueven para favorecer el cuidado de sí.
  - f) Prácticas y experiencias formativas que favorecen u obstaculizan la adquisición de la competencia.
  - g) Elementos del currículo oculto que interfieren en el proceso formativo con respecto al cuidado de sí.
  - h) Formas de evaluación de la adquisición de la competencia del cuidado de sí.
  - i) Estilo docente (con base en las interacciones y las formas de trabajo) e influencia del mismo en la adquisición o no de la competencia.

Fuente: Elaboración propia a partir del examen de los datos.

### Anexo No. 3: Guión de entrevista para el profesor.

#### Guión de entrevista abierta para el profesor.

##### \*Descripción del lugar y momento de la entrevista.

- a) Breve caracterización del profesor/a.
- b) Perfil del profesor (formación, edad, sexo, turnos docentes u otra actividad, estado civil, etc.); trayectoria profesional; trayectoria laboral (años de servicio, puestos, escuelas, etc.), motivación para continuar en la profesión docente.
- c) Opinión sobre el programa de Formación Cívica y Ética.
- d) Estrategias que desarrolla para favorecer el *cuidado de sí* en los horarios destinados a la FCyÉ.
- e) Estrategias para vincular las otras competencias del programa con el cuidado de sí.
- f) Tratamiento transversal del *cuidado de sí* en las otras asignaturas.
- g) Influencia de los factores de la gestión, la organización de la escuela y el equipamiento en la efectividad de las estrategias formativas que desarrolla el profesor para el desarrollo del programa en general y la adquisición de la competencia del *cuidado de sí* en particular.
- h) Influencia del entorno familiar y social de los(as) alumnos(as) en la adquisición de las competencias del programa de FCyÉ en general y del cuidado de sí, en particular.
- i) Principales problemas que enfrenta en el aula para el desarrollo de la asignatura en general y la facilitación de la competencia del *cuidado de sí* en particular.

Fuente: Elaboración propia a partir del examen de los datos.

#### Anexo No. 4: Categorías: apoyo empírico y densidad. Primer escenario.

No.	Categoría	Apoyo empírico	Densidad	No.	Categoría.	Apoyo empírico	Densidad
1	Responsabilidad	47	13	16	Personas con buena trayectoria	10	3
2	Obediencia	31	16	17	Papel de jefa de grupo	9	1
3	Participación negativa	23	10	18	Golpear compañeros	9	3
4	¿Qué me puedes decir de esto?	21	1	19	Siempre cumples con todo	8	4
5	Juicio ético	21	7	20	Cuidar recursos naturales	8	6
6	Cumples con las reglas de la calle	18	3	21	Tema que veremos hoy	8	3
7	Pedir respeto	14	4	22	Proyecto de vida	7	0
8	Cuidado del cuerpo	14	5	23	Repetir sin que lo lea	7	1
9	Autocontrol	10	6	24	Auto-conciencia	6	6
10	Ser independiente	14	5	25	Solidaridad	4	5
11	Solución de conflictos	13	4	26	Materias que se unen y nos apoyan	4	1
12	Valores	13	3	27	Qué hacemos por ser mejores	3	5
13	Qué sienten	11	6	28	Empatía	2	2
14	Buenos ciudadanos	11	3	29	Cuidarse	3	7
15	Cuidarnos entre todos	11	2				

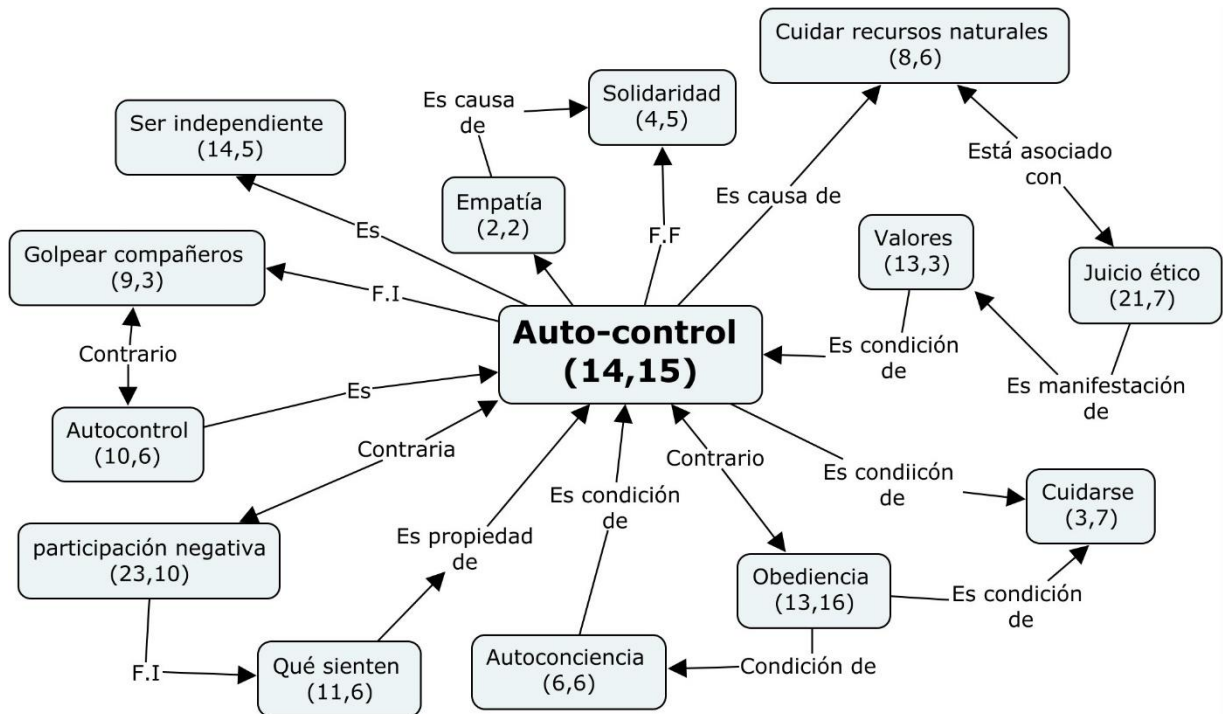
Fuente: Elaboración propia a partir del examen de los datos.

**Anexo No. 5: Categorías: apoyo empírico y densidad. Segundo escenario.**

No.	Categoría	Apoyo empírico	Densidad	No.	Categoría.	Apoyo empírico	Densidad
1	Análisis y control de movimientos	5	3	22	Fomento del trabajo independiente	24	5
2	Aprendizaje Integral	12	5	23	Hacer sentir cómodo	5	6
3	Auto-control	3	3	24	Hacer teatro	15	10
4	Autoevaluación	7	3	25	Imposición de la actividad	14	3
5	Autorregulación	6	3	26	Integración Educativa	27	7
6	Capacidad Autocrítica	8	2	27	Material Montessori	17	3
7	Conflicto cognitivo	2	3	28	No cumplimiento de normas	15	1
8	Conocimiento de sí	6	7	29	Normalización	2	2
9	Convivencia intergeneracional	7	2	30	Pensar en el otro	11	4
10	Cortejo	16	2	31	Guía Montessori	10	3
11	Cuidado de la salud	3	2	32	Proyecto de vida.	4	1
12	Cuidado de sí	9	6	33	Relación padre-hijo	8	2
13	Cuidado del medio ambiente	8	5	34	Relación padres-escuela	12	3
14	Cumplimiento de normas	41	5	35	Solución de conflictos	9	3
15	Darse cuenta del proceso.	2	3	36	Toma de conciencia	2	3
16	Enfrentar miedos - retos	8	4	37	Trabajo colaborativo	24	4
17	Estado emocional	2	5	38	Trabajo con emociones	6	6
18	Estado Mental	2	5	39	Trabajo con padres	4	5
19	Felicidad	5	3	40	Transversalidad	3	1
20	Fomento de toma de decisiones	28	4	41	Tratar con gracia y cortesía	4	3
21	Fomento del gusto por el arte	1		42	Vida práctica	0	5

Fuente: Elaboración propia a partir del examen de los datos.

## Anexo No. 6: Red Auto-control



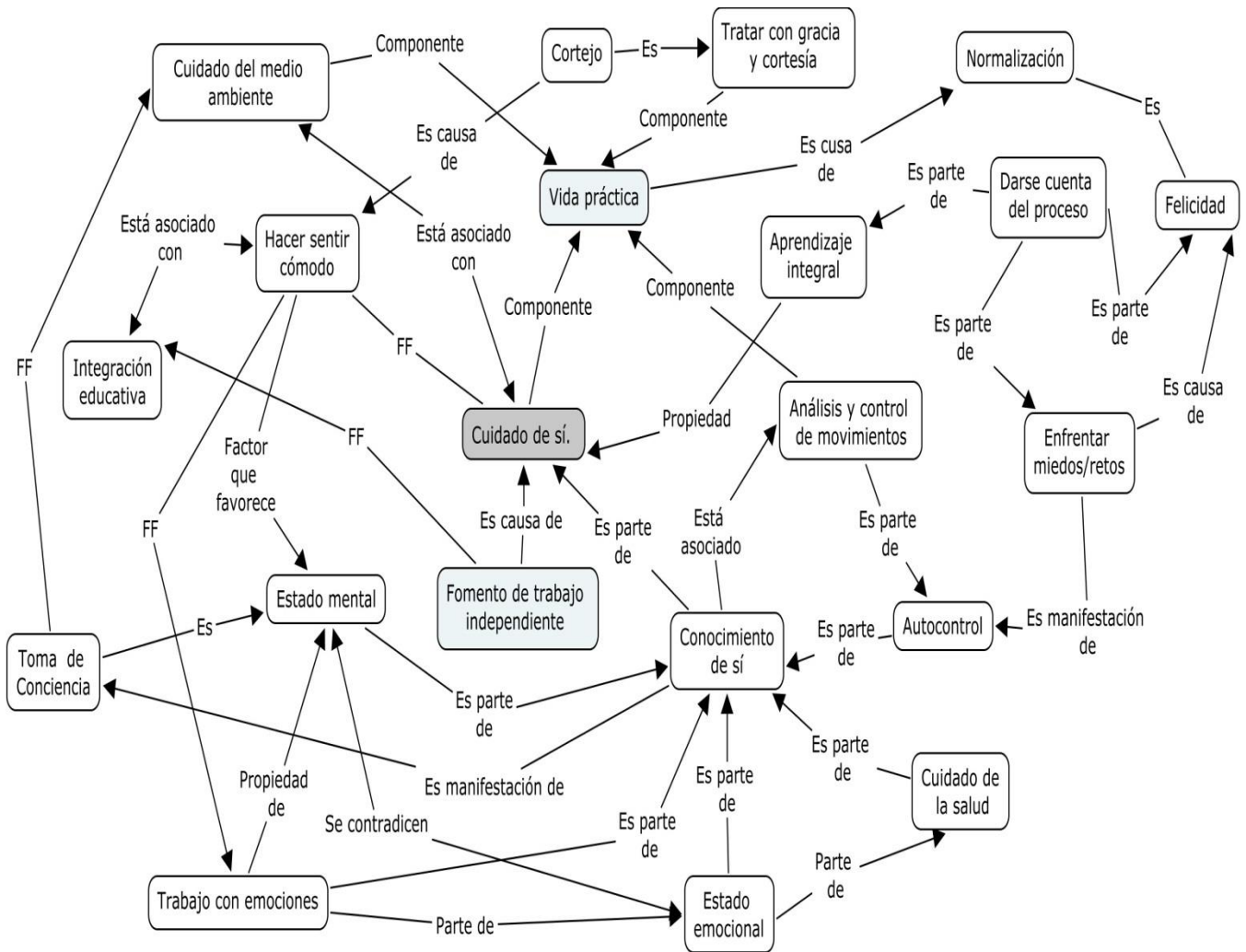
Fuente: Elaboración propia a partir del examen de los datos.  
 Nota: Factor que impide (FI) y Factor que favorece (FF)





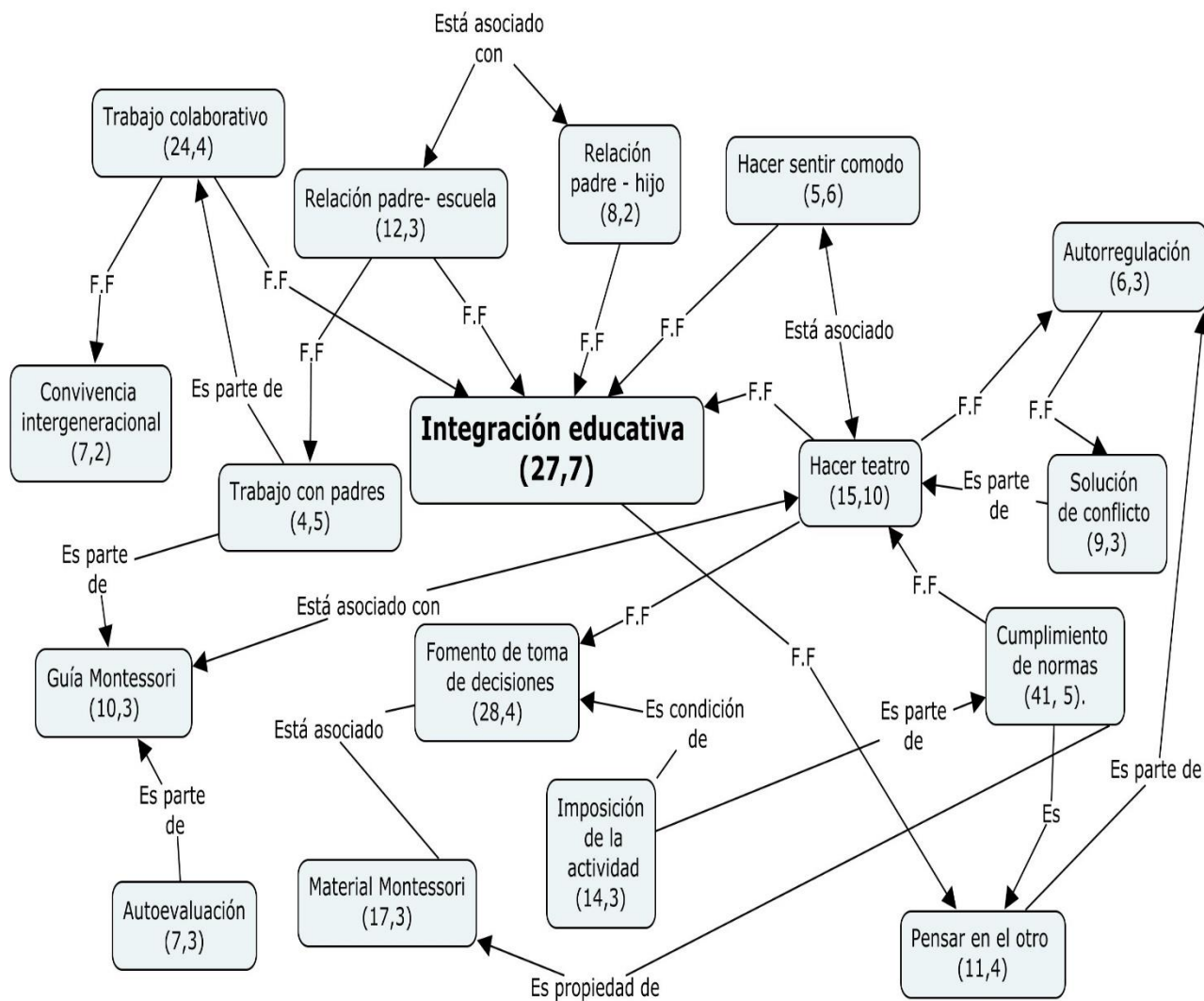


## Anexo No. 9: Cuidado de sí



Fuente: Elaboración propia a partir del examen de los datos.  
 Nota: Factor que impide (FI) y Factor que favorece (FF).

## Anexo No. 10: Integración educativa



Fuente: Elaboración propia a partir del examen de los datos.

Nota: Factor que impide (FI) y Factor que favorece (FF)

## Anexo No. 10. Rejilla analítica

	¿Qué tipos de docente se está construyendo en el discurso?	¿Qué tipos de subjetividades (alumnos) se está construyendo en el discurso?	¿Qué mundo se pretende construir con el discurso considerando el cuidado de sí?
<b>1. Significancia</b>	¿Qué significa el término “docente”?	¿Qué significa “alumno”?	¿Qué significa “cuidado de sí”?
Sistema pedagógico activo	Guía como coordinador de actividades	Niño que está en proceso de normalización (es decir, de apropiación de la cultura Montessori).	Cuidado de sí-Normalización
Sistema pedagógico tradicional	Enseñante que se basa en el libro de texto y en la normativa existente, facilita el aprendizaje y hace el seguimiento (monitorea) de la aplicación de las propuestas del libro de texto y del crecimiento valoral de sus alumnos	Niño que obedece las normas / ejerce autocontrol conforme a normas impuestas por quienes tienen autoridad.	Cuidado de sí es asumir la responsabilidad de las decisiones informadas que se toman en relación con otros. Dichas decisiones se manifiestan como autocontrol del cuerpo, de las emociones y de la actuación.
<b>2. Actividades</b>	¿Qué hace cuando habla como profesor?	¿Qué hace cuando habla con los alumnos?	¿Qué hace cuando habla del cuidado de sí?
Sistema pedagógico activo	Da opciones de trabajo (devalúa el libro de texto y exalta el uso del material Montessori).	Exhorta/anima a realizar las actividades.	Realiza la relación orientada hacia el bien del otro.
Sistema pedagógico tradicional	Sacraliza los contenidos del libro de texto. Prioriza el orden y la jerarquía.	Disciplina al otro. Establece y reproduce jerarquías. Ordena.	Hace presentes normas que supone incuestionables y que deben cumplirse y jerarquías que deben respetarse.
<b>3. Identidades</b>	¿Con qué tipo ideal de profesor se identifica el hablante?	¿Qué tipo ideal de niño se revela en el discurso?	¿Qué mundo ideal se revela en el discurso?
Sistema pedagógico activo	Guías flexibles que trabaja dentro de un marco teórico y normativo. Se mantiene ocupado. Maneja otros idiomas y países	Tiene amor por el trabajo, autocontrol, concentración, y es capaz de tratar a los otros con gracia y cortesía. Adaptable, que reconoce y sigue diversos roles. Aprende a escuchar y sigue acuerdos. Se mantiene ocupado	Mundo de sujetos normalizados, conforme a la cultura Montessori
Sistema pedagógico tradicional	Profesor que es parte de una jerarquía, la respeta y la reproduce. Da el ejemplo; aconseja. Se capacita, es inquieto, maneja otros idiomas y países.	Individuo con una personalidad particular y capacidad de decisión, que cuida del ambiente y del entorno social en tanto que ello responde a sus necesidades.	Mundo de sujetos que se auto-controlan y toman decisiones responsables
<b>4. Relaciones</b>	¿Qué clase de relaciones establece el discurso del profesor?	¿Qué tipo de relaciones se busca que el alumno establezca con su discurso?	¿Qué clase de mundo se establece con esas formas de relación que aparecen en el discurso?
Sistema pedagógico activo	Ofrece opciones para llegar a acuerdos: invita amablemente, convence con cortesía.	De convivencia caracterizada por la cortesía, la gracia y el orden	Un mundo en el que todos son felices por ser amables y corteses.
Sistema pedagógico tradicional	Impone actividades de conformidad con el libro de texto y una guía complementaria. De mando y obediencia.	De reconocimiento de límites en relación con los demás para no ofender o lastimar, lo cual implica responsabilidad y autorregulación.	Un mundo en donde hay apego a las normas y a la autoridad, y donde las personas se autorregulan.
<b>5. Políticas</b>	¿Qué perspectiva de los bienes sociales comunica el profesor?	¿Cuáles bienes sociales se promueven mediante el discurso?	¿Qué clase de mundo se pretende forjar considerando los bienes sociales que privilegia el discurso?
Sistema pedagógico activo	Preparación profesional: el guía debe y está bien preparado (es poseedor de los saberes propios de un guía).	Cultura Montessori. Ser niño Montessori es un “privilegio” y produce los mejores ciudadanos	Un mundo de personas preparadas para cumplir su función social y para ser buenos ciudadanos que diseminan la cultura Montessori.

Sistema pedagógico tradicional	Formación profesional: el profesor aprovecha oportunidades de formación integral dentro y fuera del país.	Ciudadanía con valores y compromiso consigo mismo y con los demás. Reconocimiento de los derechos y obligaciones. Hacer una carrera profesional.	Un mundo de personas satisfechas por su preparación y porque cumplen sus obligaciones y reconocen derechos.
<b>6. Conexiones</b>	<b>¿Qué cosas se presentan como relevantes o irrelevantes en el discurso?</b>	<b>¿Qué cosas se promueven en el discurso como relevantes para los alumnos?</b>	<b>¿Qué clase de mundo configuran las conexiones que se promueven en el discurso?</b>
Sistema pedagógico activo	El libro de texto y la forma de evaluación que propone son irrelevantes. El material Montessori es pertinente y adecuado para el aprendizaje.	El material Montessori. Los espacios para actividades diversas (jardín, cocina, área de música, de teatro, biblioteca),	Un mundo en el que se cuida el material con el que se trabaja y los espacios en los que se realizan actividades y se interactúa con otros.
Sistema pedagógico tradicional	El libro de texto es accesible, permite la interacción, hace hincapié en valores y buenos ejemplos.	El reglamento interno del grupo El uniforme limpio y completo El salón limpio y ordenado Los libros de texto y los cuadernos para notas y tareas	Un mundo limpio y ordenado en el que se cuidan las cosas con las que se trabaja.
<b>7. Sistema de signos y conocimientos</b>	<b>¿Qué sistema de signos se privilegia?</b>	<b>¿A cuál sistema de signos se espera que los niños se apeguen?</b>	<b>¿Qué clase de mundo resulta de la prevalencia de un sistema de signos?</b>
Sistema pedagógico activo	Cultura Montessori.	Al sistema Montessori en el que hay autodisciplina, amor al trabajo, relaciones con gracia y cortesía, control de movimientos y emociones.	El mundo normalizado (es decir, con sujetos que tienen los rasgos que promueve la cultura Montessori).
Sistema pedagógico tradicional	Cultura escolar, propia de los profesores de primaria pública.	Cultura de normas y roles fijados socialmente.	El mundo en el que cada quién cumple con las funciones que le corresponden en la sociedad y obedece las normas.

Fuente: Elaboración propia a partir del planteamiento de Gee (2005) y del examen de los datos.




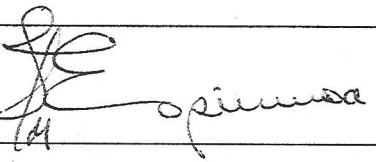

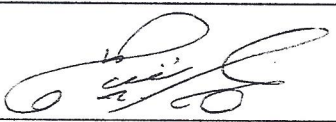


### ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis Doctoral titulado: El conocimiento y cuidado de sí mismo como competencia clave en el programa de Formación Cívica y Ética para la escuela Primaria. Representaciones, prácticas y producción de subjetividades en dos casos., que presenta la candidata a Doctora en Educación: AUREA ROJAS MENDOZA, quien realizó su investigación bajo la Dirección de la DRA. MARÍA TERESA YURÉN CAMARENA después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente:  
Aprobado

Observaciones:

Cuernavaca, Morelos, a 29 del mes de marzo de 2019.

DIRECTOR(A) DE TESIS Dra. María Teresa Yurén Camarena	
LECTOR(A) CO-DIRECTORA Dra. Carola Mick	Se anexa dictamen
LECTOR(A) Dra. Julieta Espinosa Meléndez	
LECTOR(A) Dra. Ana Esther Escalante Ferrer	
LECTOR(A) Dra. Katya Luna Chigamski	Katya Luna Ch
LECTOR(A) Dra. Miriam de la Cruz Reyes	
LECTOR(A) Dra. Amelia Molina García	Se anexa dictamen