

ENFRENTANDO EL FRACASO ESCOLAR Y LA POBREZA EN LOS ALUMNOS COMO OPORTUNIDAD DE FORMACIÓN Y DESARROLLO MORAL EN DOCENTES

GUADALUPE POUJOL GALVÁN

Problema de estudio

En esta investigación analizamos un proceso de coformación entre docentes de educación básica en un programa de posgrado en UPN que se propuso favorecer su desarrollo moral, teniendo como eje la intervención con sus alumnos en condición de pobreza para evitar el fracaso escolar, favorecer la equidad y la apropiación de la educación como un derecho humano, con la participación de 6 profesores de educación básica del Estado de Morelos, en el período 2005-2007.

Las razones por la que elegimos esta problemática son de índole social, tienen que ver con la desigualdad social imperante en nuestro país. Innumerables estudios muestran que los pobres adquieren menos beneficios de la escolaridad que los segmentos medios y las clases altas; por ello es necesario que los docentes brinden a los niños pobres las oportunidades para compensar las oportunidades desiguales que resultan de las diferencias en los hogares.

Barba (2001) plantea que la labor educativa, según la Ley General de Educación, está orientada a promover el valor de la justicia, propiciar los derechos humanos y el respeto de los mismos, cita las reflexiones de Latapí, quien señala como fundamental la formación de los educadores para que éstos pueden llegar a ser promotores de justicia. Nos preguntamos entonces:

Preguntas de investigación

¿Cuáles son los componentes de un proceso de formación entre docentes favorables para su desarrollo moral?

Objetivo general: Analizar un proceso de coformación entre docentes como estrategia para su desarrollo moral ante la problemática del fracaso escolar y la pobreza en sus alumnos.

Objetivos específicos:

- Identificar los componentes educativos, éticos y psicológicos del proceso de coformación entre docentes, que favorecen su desarrollo moral
- Analizar los avances en el desarrollo moral de los docentes.

Metodología empleada

De acuerdo con las perspectivas de investigación educativa elaboradas por Yurén (2005) este estudio, que se realiza mediante la investigación acción, se ubica en una perspectiva holística, cuya pretensión es la transformación de la persona o de la vida social, y se lleva a cabo en el ámbito de una intersubjetividad performativa, con intención comprensiva y aplicativa.

Las fases, los aspectos investigados, los ámbitos y técnicas de investigación fueron las siguientes:

- Dimensión sociocultural del proceso de coformación de docentes: contextos: escuela, comunidad, aula. Observación en la comunidad, entrevistas a padres, observación en las aulas, observación de sí mismos.
- Analizando la problemática, las prácticas de sí y construyendo alternativas: registros del proceso, diario de campo.

- Evaluación de estrategias y del desarrollo moral de los docentes: Registros, entrevistas a los docentes.

La estrategia de investigación acción consistió en formar una comunidad de aprendizaje en torno a la inclusión educativa de los niños en condición de pobreza como un conflicto profesional y moral, en un proceso de ida y vuelta de la descripción y del análisis de lo contextual; a lo particular de los ámbitos comunitarios, escolar, de los alumnos, los procesos educativos, las implicaciones personales y profesionales de los profesores.

Referentes teóricos

Para Honoré (1980) al formarnos nos encontramos con los otros, y ahí la formación comienza a considerarse “coformación”, que implica cambiar la educación en función de las relaciones, de cultivar juntos, de compartir la obra cultural en un esfuerzo común de significación y de renovación.

Esta perspectiva se enriquece con ideas de Foucault (1984), para quien la formación es el acceso del sujeto a cierto modo de ser y a las transformaciones que debe sufrir en sí mismo para acceder a este modo de ser. Para ello, el sujeto debe volverse a sí mismo, reconocerse en lo que es, consciente de lo que es capaz, para superarse a sí mismo.

Cuidarse a sí mismo alude a la relación reflexiva consigo mismo y a la relación compleja con los otros, en las prácticas de sí y en las prácticas de libertad. Estas prácticas son esquemas que el sujeto encuentra en su cultura. Cuidar de sí es conocimiento de sí, pero también de un número de reglas de conducta o de principios que son a la vez verdades y prescripciones y es así que el sujeto entra en el juego de la verdad y de la ética.

En su relación reflexiva consigo mismo, con los demás, con la verdad, el sujeto tiene que ser consciente de la fragilidad del presente, de que éste puede ser de otro modo, de la

levedad de los asuntos humanos en tanto que son históricos, pero además debe ser consciente de las relaciones de poder, que para este autor son móviles, reversibles e inestables.

Vincular la moral con la razón y la autonomía es compartido por Kohlberg y colaboradores (Kohlberg, Levine, Humer 1983) para quienes el desarrollo moral es la evolución en el razonamiento de justicia. Estos autores reconocen las limitaciones de su teoría, integran otras perspectivas y amplían los sentidos para la palabra moral: el primero es el punto de vista moral que enfatiza imparcialidad, universalidad y el esfuerzo y disposición de llegar a un acuerdo o consenso con otros humanos, el segundo sentido se enfoca al cuidado y responsabilidad.

En Gilligan (1985) encontramos que el desarrollo moral implica llegar a comprender que el yo y los otros son interdependientes y que la vida sólo puede sostenerse mediante el cuidado y la atención en las relaciones. Por un lado la ética de justicia procede con la premisa de la igualdad que sostiene que todos deben ser tratados igualmente, mientras que la ética del cuidado se apoya en la premisa de la no violencia: no se debe dañar a nadie. Habermas (1991) identifica dos tareas morales: exigir igual respeto por la dignidad de cada uno al tiempo que se protegen las relaciones intersubjetivas de reconocimiento recíproco por las que los individuos se mantienen como miembros de una comunidad.

La identidad es el espacio de representación de sí mismo, que se va construyendo junto con el desarrollo moral. Desde la perspectiva de Puig (1996) la identidad moral se configura integrando lo sustantivo, esto es: los modos de vida de los sujetos, los valores contextuales, las problemáticas concretas, los valores universales con lo procedimental que

se refiere a los procedimientos de la conciencia moral para determinar la validez de una acción, norma o principio.

Puesto que el tipo de problemas sociomorales que los docentes enfrentaron en este estudio, compromete no solamente a la conciencia moral, sino también a las disposiciones para la equidad y la solidaridad, en un esfuerzo de integración de los conceptos aquí presentados elaboramos un dispositivo de formación de docentes, que reacomodando los componentes de la identidad moral sustantiva y procedimental, de Puig (1996) ampliamos a cuatro ejes que implican la interacción compleja entre los siguientes elementos:

Un eje de *identidad sustantiva* que comprende la orientación de las acciones de coformación: el ensanchamiento de las disposiciones y capacidades para la equidad, la solidaridad, autenticidad, autonomía, responsabilidad y cooperación requeridas para enfrentar los problemas sociomorales.

Un eje de *identidad, historicidad y comunidad* que implica tomar distancia de los procesos socio históricos, ubicar sus experiencias y prácticas en ellos, conciencia de los procesos de identificación y diferenciación con las pautas culturales y comunitarias construidas a lo largo del ciclo vital y en interacción con el medio social.

Un eje de *identidad procedimental* conformado por la capacidad observadora del yo, la ampliación de las perspectivas sociales, juicio moral, comprensión, conocimiento de sí, de los otros, habilidades de relación y diálogo con los otros.

Un eje de *disposiciones morales, capacidades emocionales y prosociales* en el que ubicamos: estima de sí, cuidado de sí, de los otros, empatía, motivación personalizada, seguridad, confianza, gratificación en la relación con otros, autorregulación,

enriquecimiento de la gama de emociones y posibilidades de expresión personal, flexibilidad y apertura a lo nuevo.

Para valorar los avances en el desarrollo moral de los docentes elaboramos tres niveles, integrando algunos de los conceptos aquí expuestos :

A. No enjuicia acciones desde la posición de los otros, la cooperación está orientada por intereses, mundo de referencias concretas, se ciñe a los deberes, las prácticas están sedimentadas, no cuestionadas ni desde lo personal ni lo social, motivaciones externas.

B. Coordina perspectivas yo-tú-colectividad, capacidad de percibirse como actor y objeto de sus acciones, reflexiones y consecuencias, perspectivas recíprocas, entiende la necesidad de generalización de las normas, interacción orientada por el sistema de normas, cumplimiento recíproco orientado por la legitimidad, respeto e iguales derechos para cada individuo, sentido de colectividad.

C. Coordinación de perspectivas yo-mundo, creatividad en las prácticas de sí, prácticas de libertad reflexivas, estima de sí, de los otros, esfuerzos en el dominio de sí mismo, interacciones cooperativas y estables, empatía y responsabilidad por los otros, conciencia de que no se debe dañar a nadie. Las interacciones, sentimientos y pensamientos se someten a enjuiciamiento, supeditados a principios; la comprensión del mundo se da a través criterios morales, se llega a acuerdos mediante procedimientos discursivos, se supera dependencia de normas rígidas, se reconoce la tensión entre responsabilidad y derechos, entre el igual respeto por la dignidad de cada uno y de reconocimiento recíproco, las motivaciones son personalizadas.

Descripción del proceso de formación y desarrollo moral

El dispositivo de coformación orientado a promover el desarrollo moral de los docentes en la inclusión de los niños en condición de pobreza puede recuperarse de algunos fragmentos representativos del discurso de los participantes, en las siguientes fases: Conflicto moral, la crítica de la normalidad y la vulnerabilidad del presente, de la práctica, la reflexión sobre sí mismo en los contextos, el reconocimiento intersubjetivo, la construcción de alternativas, el seguimiento y reflexión sobre las mismas.

En voz de una docente sus reflexiones sobre el conflicto moral, la relación entre el fracaso escolar y la pobreza:

No podemos cerrar los ojos y la mente ante la diversidad cultural, ver a los pobres de manera superficial, simplemente nos lleva a criticarlos y a reproducir argumentos injustos en su contra, ahora comprendo que la cultura escolar choca con la cultura de la pobreza, por qué los niños en condiciones de pobreza la mayoría de las veces no aprenden al mismo ritmo que los demás alumnos y por qué los docentes nos limitamos a “reprobarlos”.

(Ma. 17.04.07)

Así se asume la crítica a la normalidad y del presente:

En mi caso, la rutina e inexperiencia docente, me llevó a reproducir algunas actitudes negativas en el práctica educativa, para ejercer el poder en el aula, excluyendo a los niños que menos oportunidades tenían, marginándolos y reprobándolos, sin tomar en cuenta su condición social, económica, cultural o afectiva. (Ma. 14.10.06)

La reflexión sobre la práctica se expresó así:

El haber descubierto una nueva forma de llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, basado en el desarrollo de la inteligencia

emocional, la resiliencia y las inteligencias múltiples, favoreció el cambio de actitud en mi práctica docente. (Ma. 14.10.06)

La reflexión de sí en su propia voz:

El trabajo en grupo de compañeros ha sido un proceso de crecimiento en mi persona, tanto en mi formación personal como individuo, ya que a lo largo del seminario desarrollamos una comunicación constante y adecuada para la construcción de mi proyecto de investigación. (OM.02-07)

Para mí ha sido una oportunidad para enriquecer mi formación, como un proceso para mejorar en el aspecto personal y docente, donde he descubierto el sentido de vivir y dar lo mejor de mí, pero sobre todo en seguir creyendo en lo que soy y hago. (MO. 02-07)

El reconocimiento intersubjetivo se manifiesta de esta manera:

El grupo es un espacio de reflexión ya que participar y escuchar a los compañeros me permitió enriquecer mi trabajo.(LB.02-07)

Una de los mayores aprendizajes ha sido respetar y tolerar a todas las personas, saber escuchar a los demás, especialmente a los niños y niñas, comprender que somos valiosos, tener nuevas perspectivas y actitudes tanto individuales como profesionales. (AR.02-07)

Expresiones en torno a la construcción de alternativas:

Estoy muy contenta, ¡Ya lee y escribe Pepe!, está trabajando más y su mamá está aprendiendo a leer y escribir. (Ma.11. 2006)

El análisis de lo hecho en las aulas:

Con este proyecto mi identidad como docente busca enseñarle al niño la comprensión humana, partiendo de que primero se conozcan a sí mismos para poder comprender a los demás. Esto también me permite conocerme a

mi misma como docente y conocer y acercarme a mis alumnos y alumnas.(Ar.01.07)

Discusión de resultados

En el análisis del discurso generado por los docentes en interacción con sus pares, obtenido de los diversos registros, identificamos algunos rasgos de los niveles B y C, antes expuestos. Los rasgos que impregnan de manera recurrente y coherente sus reflexiones, en relación con los ejes de *identidad sustantiva* y el de *historicidad y comunidad* son los siguientes: El reconocimiento de los niños en condición de pobreza, como un sujeto de derecho, como un individuo con necesidades y con posibilidades. Aspecto que corresponde al reconocimiento intersubjetivo del nivel C.

Otro rasgo es develar la situación de injusticia en la cotidianidad de la escuela, al no atender la particularidad de estos niños, lo cual corresponde al reconocimiento de la igualdad de derechos, y la perspectiva comunitaria del nivel B. Del nivel C, la capacidad de empatía y conciencia de que no se debe dañar a nadie. Se incorpora poco el tema del poder.

Respecto del eje de *identidad procedimental* identificamos: la conciencia de la mejora en sus habilidades de comunicación y de trabajo con los pares, que corresponden al nivel B, de interacciones cooperativas. Con menos presencia y fuerza encontramos la mejora de su capacidad de autorregulación, del nivel C, vinculado con el dominio de sí.

Relacionado con los ejes de *disposiciones morales, capacidades emocionales y prosociales* encontramos la conciencia de que el cambio personal y profesional es posible, la disposición a comprender a los niños, y de hacer algo por ellos, rasgos que corresponden al nivel C, y reflejan flexibilidad, estima de los otros y apertura a lo nuevo. Encontramos

también aunque no tan frecuentemente la estima de sí y el sentido de responsabilidad por los otros.

A partir del análisis identificamos tareas de formación que promuevan las capacidades y disposiciones para que los docentes enfrenten los problemas morales.

Fuentes

Barba, Bonifacio. (2001)“Declaraciones de lo humano: palabras para la paz” en Ornelas, Carlos (comp.) *Investigación y política educativas: ensayos en honor de Pablo Latapí*. México, Santillana, pp.55-81

Foucault, Michael.(1984) “La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad” en *Revista Concordia*, No. 6, 1984, pp.99-116

Gilligan, Carol (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México, FCE, 282 pp

Habermas, Jürgen (1991). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona, Paidós, pp. 104-125

Honoré, Bernad.(1980) *Para una teoría de la formación*. Madrid, Narcea

Kohlberg, L., Levine, C. y Hower, A.(1983) *Moral stages: A current formulation and response to critics*. Nueva York, Karger, pp. 17-33

Yurén, María Teresa. (2005) “Mirando la educación con y para los excluidos. Herramientas para la crítica ético-política de la educación” en *Ensayos Pedagógicos*, Año.1, núm.1 enero-junio de 2005, México, pp.49-70