

Velázquez Guzmán, María Guadalupe (2006). *La comprensión del deber ser. Valores que expresan los adolescentes en la escuela*, Barcelona/México: Ediciones Pomares/Universidad Pedagógica Nacional.

VALORES EN LOS ADOLESCENTES

GUADALUPE DÍAZ-TEPEPA

El libro *La comprensión del deber ser. Valores que expresan los adolescentes en la escuela* es una contribución original a este campo de la investigación porque como bien se observa en el libro: los valores son investigados de forma directa, con los sujetos en vivo, y no de forma indirecta con instrumentos totalmente descontextualizados. Además se aborda el problema de los valores en los adolescentes no desde una dimensión teórica. Los valores no son guías del deber ser o ideales a alcanzar; sino que, como bien se muestra en este libro, son productos humanos que son planteados y elegidos por las culturas, subculturas, y sus miembros.

Como bien señala la autora, el trabajo de investigación que sustenta el libro, partió de una preocupación social y de una autocrítica pedagógica. La autora se pregunta, ¿cómo vamos a fundar nuestro discurso sobre la responsabilidad, la honradez, la justicia, el respeto y la igualdad cuando el comportamiento moral de los adultos es –muchas veces– contrario a lo que se pretende enseñar?, ¿cómo educar si no sabemos lo que piensan los adolescentes sobre la misma normatividad social prescrita? Desde la autocrítica pedagógica, la autora se cuestiona sobre la falta de comprensión de las actitudes y comportamiento de los adolescentes por parte de los maestros, cuando creen que sólo ellos tienen algo que decir sobre el comportamiento deseable de los estudiantes y se sigue viendo a los alumnos como recipientes, no sólo del conocimiento escolar, sino también de las pautas de comportamiento validadas institucionalmente; sobre lo que los alumnos no deben opinar.

Guadalupe Díaz-Tepepa es profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional. Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF. CE: mgdiaz@upn.mx

Esta última consideración, generalizada en el ámbito educativo escolar, es la que explica por qué hay tan pocas investigaciones que permitan conocer y comprender el mundo de los adolescentes y la diversidad de pautas culturales y normativas que ellos mismos construyen y, más aun, cómo lo hacen. Es por ello que esta investigación merece una atención especial ya que su objetivo central ha sido dar cuenta de: “las actitudes valorativas de los alumnos hacia la normatividad escolar, en las que se pone especial énfasis en qué valoran los adolescentes, qué aceptan de la tradición escolar, cómo participan, qué cuestionan y cuáles son los argumentos que se manifiestan en la construcción de todo un *ethos* escolar, no sin conflictos”.

La autora se preguntó sobre las manifestaciones valorativas de los alumnos ante las normas escolares, cómo se dan los procesos de aceptación o negación de la norma; así como aquéllos de construcción y expresión de valores propios de los estudiantes. Asimismo, una pregunta clave ha sido la participación de los alumnos en la construcción de una ética escolar en la vida cotidiana de la institución.

El planteamiento metodológico de la investigación articula tres importantes perspectivas dentro de la investigación educativa en lo que sería el campo de la investigación cualitativa interpretativa: la etnografía educativa, la hermenéutica de Gadamer y el análisis del discurso. Ha sido interesante ver los nexos tan estrechos de ambas perspectivas así como la utilidad que reportan en investigaciones como la que ahora nos ocupa. Sabemos bien que en la etnografía educativa:

[...] una influencia epistemológica importante ha sido una corriente teórica dentro del campo de las ciencias interpretativas. En este tipo de etnografía se ha intentado recuperar, básicamente, las propuestas del interaccionismo simbólico de la escuela de Chicago, la sociología comprensiva de Max Weber, la fenomenología social de Alfred Schutz y también la hermenéutica de Gadamer y Ricoeur; su objetivo es profundizar en la interpretación de los significados socialmente compartidos. Esto implica considerar la intencionalidad, las voces de los actores, los estilos de interacción o patrones de comportamiento y el contexto general dentro del que se da la producción específica de textos simbólicos, comunicativos y culturales (Bertely y Corenstein, 1994).

Me parece que la perspectiva epistemológica que sustenta el trabajo de investigación que ha permitido la elaboración de este libro se ajusta perfectamente

a esta corriente y que además la enriquece, articulando el análisis del discurso: “el lenguaje utilizado en la situación social, donde el habla es acción que constituye la realidad social, la mente y la identidad del sujeto” (Edwards, 1995).

Algo que me parece especialmente importante en el libro es el apartado sobre la construcción cotidiana de una ética escolar con sentido comunitario. Es importante tanto por la riqueza conceptual implicada en la elaboración de este apartado como por los planteamientos centrales: se distingue perfectamente el plano de la reflexión sobre las acciones, sobre las prácticas morales de los alumnos que, de hecho, sería la propuesta de la educación valoral a partir de dilemas; del otro punto de partida de la autora: una ética cotidiana en la escuela con base en el mismo *ethos* o *mores* de los alumnos en su interacción cotidiana con los sujetos de la institución escolar, y, como bien decía Arregui:

[...] conviene distinguir con claridad las dos cosas. Una cosa es el estudio fisiológico de la digestión, del transporte intestinal y otra es la digestión. Estudiar fisiología no alimenta. De lo que se trata cuando hablamos de educación valoral es de transmitir un *ethos*, que es lo que nos hace humanos y buenos, no de reflexionar sobre él o de tratar de fundamentarlo, lo que nos convertiría en filósofos (Arregui y Basombrío, 1999).

La ética cotidiana en la escuela es una realidad y ha sido muy bien clarificada en este libro a partir del análisis de las situaciones en las que los alumnos se enfrentan a la normatividad escolar para aceptarla, negarla o reestructurarla.

La cuestión es relevante porque este estudio de los valores de los adolescentes en la escuela secundaria no se ha hecho en abstracto, porque los valores considerados en la investigación no lo son en teoría (no se habla de la justicia o de la honradez en abstracto) sino que se muestran en la acción, en su particularidad y contingencia, como toda conducta humana. Ello ha sido posible porque el método utilizado recoge la temporalidad, la evidencia, la situación y nos permite comprender que los valores, en este caso, son *saberes prácticos* ya que no existe la justicia en sí, sino conductas más o menos justas, aprendidas a través de la experiencia y consideradas como tales.

Y, como la conducta está necesariamente situada sociohistóricamente, no puede ser pauta desde el concepto abstracto de la “justicia”. Decirle a alguien que actúe justamente no es decirle cómo actuar, es orientarle siempre y cuando haya incorporado en su formación el sentido de la justicia y tal incorpora-

ción de sentido ocurre en un ámbito sociocultural específico. Por ello, también hemos comprendido que el medio sociocultural es el que educa, el que transmite valores y que no se pueden esperar buenas escuelas en malas sociedades. Éste es un problema que merece toda nuestra atención e intervención.

Otro aspecto que quisiera destacar del libro es la acertada recurrencia a las narraciones de los alumnos para identificar el sentido de sus conductas y la producción de valores en la construcción de la ética escolar. Jorge Vicente Arregui (1999) nos decía que:

[...] la única manera de dar un contenido real a los valores es contar historias. No comprendemos nuestra vida según ideas abstractas sino según arquetipos y modelos narrativos. No existe un platónico concepto amor en sí que orienta la conducta de la gente al enamorarse, sino un modelo narrativo que permite a alguien comprender qué le está pasando al verlo como episodio de toda una historia. No existe “lo valiente en sí” sino los arquetipos de conducta valiente trazados por los modelos de valentía de Héctor, Sócrates, El Cid o Rambo, que constituyen los arquetipos narrativos dentro de los cuales podemos incrustar una acción o un suceso para comprenderlo. Para ser más contundente: no se trata de que Ulises sea astuto o Penélope fiel, es que llamamos “astuta” a una conducta como la de Ulises o “fiel” a una como la de Penélope [...] Comprendemos algo cuando lo vemos como un episodio de una historia arquetípica; y sólo dentro de esa historia –y usándola como modelo– podemos realizar nuestros juicios de valor.

Si se ven las cosas así, resulta evidente algo que el libro sugiere muy bien:

[que] los valores están necesariamente inculturados. Porque si hay que contar toda una historia de aventuras para dibujar y comprender qué es ser valiente, tenemos necesariamente que situarla en el tiempo, aunque sea en un tiempo primordial. Una historia es siempre concreta, está siempre situada sociohistóricamente. Su valor paradigmático universal no nace de una abstracción: son universales simbólicos.

[Ahora bien] advertir que los modelos están inculturados socioculturalmente –o mejor, que son paradigmas narrativos culturales– abre un sentido de la relatividad cultural que **no** implica relativismo alguno. Porque quizá, a la postre, no es claro afirmar, sin ulteriores precisiones, que cada quien o que cada cultura crea sus propios valores, como si eso significara algún tipo de arbitrariedad. De un lado, hay que explicar qué significa aquí “crear” y por qué en la idea de creación de

valores –como en la de creación artística– no está implicado relativismo alguno. Que las cuadros se pinten no significa que no haya cuadros mejores y peores.

Por otro lado, no puede decirse que yo elijo mis creencias, incluidas aquellas creencias sobre qué es bueno o malo. Yo no elijo lo que las cosas me parecen. Ni elijo que me parezca que dos y dos son cuatro ni elijo que me parezca que hay que dar de comer al hambriento. La relatividad de los arquetipos culturales mediante los que interpretamos lo que nos pasa y guiamos nuestra vida no implica una especie de constructivismo arbitrario; supone más bien que cada cultura representa sólo una de las versiones posibles de qué es ser un ser humano, representa una pluralidad cultural.

Para concluir diré que el libro muestra un avance importante en la investigación sobre los valores morales de los adolescentes en la escuela. Como bien hemos visto en los estados de conocimiento sobre el tema, hay dificultades teóricas del concepto de valor. Tal concepto fue acuñado por la fenomenología de Scheler, pero ahora es usado generalizadamente fuera de su contexto originario lo que provoca una indefinición fortísima del significado de la palabra “valor”. ¿De qué hablamos cuando hablamos de “valor”? ¿Por qué hablamos de “valores” y no de “bienes”, de “deberes”, de “principios”, de “responsabilidad” o de “consecuencias”? ¿Cuáles son los contrastes significativos entre estos términos? En este sentido, es bienvenida esta investigación que ha avanzado en la conceptualización de tales nociones y serán bienvenidas las investigaciones conceptuales futuras.

Invito a hacer una lectura cuidadosa del libro y espero que lo disfruten tanto como yo lo he hecho.

Referencias bibliográficas

- Arregui, J.V. (1999). Comentarios en la mesa sobre “Valores en la educación” organizada por Díaz-Tepepa, G. en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa, Aguascalientes, Ags.
- Arregui, J. V. y Basombrío, M. (1999). “Identidad personal e identidad narrativa”, *Thémata, Revista de Filosofía* (Universidad de Sevilla), núm. 22, pp. 17-31.
- Bertely, M. y Corenstein, M. (1994). “Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa”, en Rueda, M. *et al.* (comp.) *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, México: UNAM/ University of New México.
- Edwards, D. (1995). “A commentary on Discursive and Cultural Psychology”, *Culture & Psychology* (Londres: Sage Publications), vol. 1, núm. 1, pp. 55-65.