



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

**EL VALOR JUSTICIA Y SU RELACIÓN CON LA
VIOLENCIA ESCOLAR, EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN
PRIMARIA.**

TESINA

(ENSAYO)

PRESENTA:

NORMA ARELI ACOSTA MENDOZA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

DIRECTORA:

LIC. SONIA MIRIAM HERNÁNDEZ MUÑOZ

MÉXICO, CIUDAD DE MÉXICO, MARZO 2016.

**AGRADEZCO A DIOS ESTA SATISFACCIÓN Y QUE A PESAR DE TODO
ME HAYA DADO FUERZAS PARA CONCLUIR ESTA ETAPA.**

**A MI MAMITA CRISTINA, ESTO ES PARA TI
DONDE QUIERA QUE TE ENCUENTRES. MIS OJOS NO
TE VEN, PERO SIEMPRE TE RECUERDO Y AGRADEZCO.**

**A MIS HERMANOS Y PRIMA POR NO DEJAR DE
CREER EN MÍ Y MANTERNOS SIEMPRE UNIDOS.**

**A MI FAMILIA, EN ESPECIAL A MIS TÍOS
MARTHAY GUILLERMO POR APOYARME
ENTODO MOMENTO.**

**A LA PROFESORA SONIA MIRIAM HERNÁNDEZ M.
POR EL GRAN APOYO BRINDADO EN ESTE
PROCESO Y HACERLO POSIBLE. MUCHAS GRACIAS.**

**EL VALOR JUSTICIA Y SU RELACIÓN CON LA VIOLENCIA ESCOLAR, EN EL
NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA.**

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1	
LOS VALORES.	6
1.1.- Definición de valor	6
1.2.- La formación de los valores	8
1.3.- El desarrollo moral de los niños desde la Teoría de Piaget	9
1.4.- La educación moral	10
1.5.- La necesidad de la construcción de valores positivos dentro de nuestra sociedad	13
1.6.- El papel de la escuela en la construcción de valores a través del tiempo	14
1.7.- Los valores y el desempeño académico	19
1.8.- El valor justicia	21
1.9.- Desarrollo de las Nociones de Justicia en los individuos según el Enfoque Psicogenético	24
CAPÍTULO 2	
TEORÍAS PSICOGENÉTICAS DE DESARROLLO DEL JUICIO MORAL Y EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN.	28
2.1.- La teoría Psicogenética de Jean Piaget y sus estadios en el proceso de desarrollo cognitivo del niño	28
2.2.- Teoría del desarrollo cognitivo de Lawrence Kohlberg	30

2.3.- Piaget y el desarrollo del juicio	34
2.3.1.- Lawrence Kohlberg y el Desarrollo del juicio	37
2.4.- Profesores y valores	38
2.5.- La formación intelectual y moral del niño de 11 y 12 años	40

CAPÍTULO 3

CONVIVENCIA ESCOLAR Y LA INFLUENCIA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.	44
---	-----------

3.1.- La convivencia escolar	44
3.2.- Componentes de la convivencia escolar	47
3.3.- La violencia escolar	50
3.4.- El rendimiento académico	52
3.5.- La necesidad de justicia en el desarrollo de nuestra sociedad	55
CONCLUSIONES	59
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual en la que estamos inmersos es dinámica y plantea día a día nuevas exigencias en distintos ámbitos como el político, social, económico y educativo, pero es en este último donde interesa ahondar acerca de la formación de aspectos morales en las nuevas generaciones.

Actualmente basta observar los medios de comunicación para percatarse que fenómenos como la injusticia, intolerancia y violencia, son de los más mencionados, en nuestro entorno social.

Sería erróneo y ambicioso asumir que la educación puede prevenir o resolver todas y cada una de dichas problemáticas del siglo XXI. Sin embargo, es preciso señalar que es una necesidad de la escuela, sobre todo en los niveles de educación básica, abordar en particular la violencia escolar que se presenta en las instituciones educativas. Especialmente, respecto a la formación de la moral de las nuevas generaciones y cómo ésta incide en las conductas sociales de los niños y niñas.

A lo largo de la presente investigación se dará cuenta de la importancia fundamental que tienen los diversos actores educativos en el desarrollo moral del niño, ya sea inconsciente e involuntariamente. La familia es tomada como primer ejemplo o modelo moral para el niño y niña, pero el profesor es un pilar más que cobra gran fuerza y es visto como un modelo educativo ante los ojos de los alumnos. Por ello también la relevancia de concientizar al profesor de la tarea educativa en la que se ve inmerso.

Daremos cuenta que la sociedad busca con la educación la aceptación de las reglas que ya están determinadas para que el niño/a se adapte a las estructuras sociales establecidas.

Los valores o ciertas virtudes de una sociedad no son los mismos para todos, ya que se debe tomar en cuenta el contexto particular y el tiempo en el que se sitúa.

Por lo que respecta a la educación formal en México, ésta le dio curricularmente una importancia al aprendizaje de los valores, buscando una estabilidad política en aquellos momentos históricos. Para lograr las metas planteadas desde entonces, padres y profesores son actores que se incluyen en este quehacer día a día, porque lo positivo que el niño/a aprende en su casa en cuanto a valores y/o comportamientos el profesor lo refuerza en la escuela.

Este trabajo se dirige particularmente a indagar en el valor justicia, ya que éste permitirá la construcción de una sociedad bien ordenada y de aminorar, e incluso eliminar conductas de violencia que se presentan dentro de la escuela. Con tal fin se tomaron en cuenta las Teorías psicogénéticas de Piaget y Kohlberg, ya que plantean cómo a través de estadios o etapas el individuo construye y posteriormente comprende el sentido del valor justicia, lo que coadyuva de manera importante en el desarrollo de argumentos y juicios, cuando se encuentra frente a dilemas morales, de una manera decidida, consciente y responsable.

La clarificación de valores al interior de la escuela debe ser un proceso que permita a los niños y a las niñas aprender a reconocer diferentes alternativas, a tomar decisiones y a actuar de acuerdo con ellas. La escuela dejará de privilegiar lo meramente instructivo y abrirá paso al campo de la reflexión, con el ánimo de ayudar al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

Entonces la institución escolar se convierte en un espacio fundamental para que el niño y la niña reconozcan distintas opciones de encaminar su actuar de manera consciente, reflexiva y responsable.

Por ello, considerar las repercusiones del desarrollo moral de los alumnos, en la convivencia cotidiana dentro de las aulas, ha cobrado relevancia entre todos los actores educativos, sobre todo cuando se ve afectada por la violencia física, verbal y/o psicológica.

Resulta necesario que el clima que exista dentro de las escuelas de educación básica, sea de tranquilidad y armonía, para facilitar los aprendizajes académicos, pues es sabido que un entorno violento genera ansiedades que impiden un

aprovechamiento escolar adecuado. Si bien es cierto que la noción de justicia tiene una evolución cognitiva propia en cada individuo, también es cierto que los principales educadores, padres y docentes, son responsables de proporcionar una educación basada en valores sociales positivos, como la justicia; además de que se asuman como modelos de valores y de hábitos; y no como meros transmisores de conocimientos. Los adultos podemos permanentemente alentar conductas positivas para favorecer la convivencia en los niños y niñas, y así coadyuvar para que ellos tengan un buen rendimiento académico, obviamente tomando en cuenta el contexto escolar, las exigencias de su alrededor y las características de los infantes.

En el primer capítulo se realiza un recuento histórico y filosófico sobre el concepto y significado de la palabra *valor*, situándolo en un contexto histórico; así como la formación moral por la que las personas transitan para apropiarse de determinados valores y construir su propia moral.

Se aborda la construcción del valor *justicia* desde las teorías de Piaget y de Kohlberg, y el papel que tiene la escuela en el desarrollo moral del niño y niña. Tales posiciones se profundizan en el siguiente capítulo.

El capítulo 2, trata la Teoría Psicogenética de Lawrence Kohlberg y Jean Piaget sobre el proceso cognitivo del infante para construir algunas reglas. El juicio moral también es tema en este capítulo y el enfrentamiento con algunos dilemas morales. Cabe mencionar que el profesor es un elemento importante en el reforzamiento de valores, por ello también se habla de su quehacer educativo en la construcción de ambientes favorables y valores positivos en el infante.

En el capítulo 3, considerando su importancia se plantea la construcción y permanencia de una convivencia óptima y adecuada, su relevancia dentro de las relaciones escolares en la práctica y sus componentes, así cómo es que se ha visto afectada por la violencia escolar en los centros educativos.

Finalmente se presentan las conclusiones y las referencias que dieron sustento al presente trabajo.

CAPÍTULO 1

LOS VALORES.

En la actualidad escuchamos hablar de valores sin detenernos a reflexionar lo que quiere decir esta palabra.

Es frecuente que cuando hablamos de un “valor” solamente hablamos de las cualidades de una sociedad, o estamos dándole valor material o económico a determinados objetos o enseres.

A través del tiempo, la concepción de los valores se ha ido modificando. La axiología, disciplina que estudia los valores, ensaya sus primeros pasos en la segunda mitad del siglo XIX. Desde Platón en adelante, la belleza, la justicia, el bien y la santidad fueron temas de viva preocupación por parte de los pensadores y filósofos en todas las épocas y cada valor era estudiado aisladamente (Frondizi, 1958,11).

Para la presente investigación es fundamental determinar qué son los valores, cuáles son, dónde se aprenden, quién o quienes nos los inculcan, etc., y todas estas cuestiones pueden implicar una extensa e interesante tarea; sin embargo dada la magnitud del tema, se hará una breve exposición, para después enfocarnos en el valor justicia.

1.1.- Definición de valor.

Desde el núcleo familiar adquirimos valores que rigen nuestra vida desde infantes y son inculcados por nuestros padres.

Posteriormente, en la escuela también hay ciertos valores y reglas que deben de ser respetados para desenvolvernos armónicamente en este entorno.

El hablar de valores es complejo y no podemos limitarlos a un sólo concepto; sin embargo, podemos determinar que los valores no existen por sí mismos ni son universales; es decir, dependen de un contexto cultural.

Los valores no son cosas ni elementos de cosas, sino propiedades, cualidades *sui generis*, que poseen ciertos objetos llamados bienes. Como las cualidades no pueden existir por sí mismas, los valores pertenecen a los objetos que Husserl designa como “no independientes”; es decir, que no tienen sustantividad (Frondizi, 1958, 17).

Entonces cuando nos referimos a un valor, sabemos que no nos estamos refiriendo a ningún objeto o cosa que podamos ver físicamente o palpar, sino que es una cualidad.

Para distinguir los valores de los objetos ideales, se afirma que estos últimos “son”, mientras que los valores no “son” sino que “valen”.

Frondizi, (1958, 19) señala que el valor debe interpretarse como una cualidad estructurante, y aunque tiene un carácter social, su formación es concreta e individual.

No obstante, aunque se comprendan individuales se trata de una construcción que no se puede realizar de manera aislada, sino sólo con la intervención de los demás, tomando en cuenta nuestro contexto específico y lo que implica; es decir, los elementos culturales, sociales, temporales, etc., que lo constituyen.

Para comprender un poco más las implicaciones de un valor, es necesario que hablemos de la moral, la cual consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas y entender la formación de los valores, es comprender el cómo llega la conciencia al respeto por estas reglas (Piaget, 1960, 9).

1.2.- La formación de los valores.

Para todos los individuos es fundamental desenvolverse en la sociedad, y por eso existen reglas sociales que rigen la vida del hombre y la mujer en cada cultura. Las reglas determinan los valores; es decir, reglas y valores están intrínsecamente relacionados.

En cuanto a las cuestiones morales son asuntos que no sólo preocupan a los adolescentes, que manifiestan ya un interés marcado por insertarse en la vida adulta, sino también, y muy radicalmente, a los propios niños, a quienes diversos aspectos de sus vidas les plantean problemas morales que los dejan perplejos; algunos de estos asuntos como las mentiras, la injusticia aparente de ciertas sanciones, el sentido que tienen las normas de convivencia o las exigencias que se les presentan de ser valientes, generosos, leales o solidarios plantean a los niños, ya desde una etapa muy temprana de su desarrollo, interrogantes morales para los que ellos requieren encontrar respuestas (Lipman, 2002, 125).

Esto significa que los niños desde temprana edad, empiezan a manifestar interés ante los asuntos que se les presentan en su vida cotidiana acerca de su comportamiento, calificado por los demás de positivo o negativo; es decir, con valores positivos o negativos.

Estos valores se asumen desde que somos pequeños, porque la mayoría de las reglas morales que el niño aprende a respetar, las recibe del adulto; es decir, que se le imponen sin considerar su voluntad. El niño no elige las reglas morales que van a regir su vida, sino que ellas existen en la sociedad, en la calle, en nuestra casa, en la escuela, etc.

Piaget, (1960, 10) menciona que el niño y la niña, aún a edades muy tempranas es iniciado paulatinamente por sus mayores en el respeto por la ley; o sea, se le pide que acate la regla y lo hace no porque entiendan cabalmente su sentido, sino porque desea ser aceptados/a por los adultos.

1.3.- El desarrollo moral en los niños, desde la Teoría de Piaget.

Piaget, (1960, 21) elaboró una teoría de desarrollo infantil que plantea un devenir evolutivo. Él señaló cuatro estadios en relación a la asunción de las reglas.

El primero, llamado *motor* se caracteriza por ser individual, donde el niño manipula los objetos en función de sus propios deseos y de sus posibilidades motrices, establece esquemas ritualizados, pero el juego sigue siendo individual, no hay reglas colectivas, sino motrices.

El segundo es llamado *egocéntrico*, entre dos y los cinco años, el niño juega bien solo, sin preocuparse de encontrar compañeros de juego o bien con otros niños, sin intentar dominar sobre ellos ni uniformizar las formas de jugar, más bien juegan cada uno para sí, todos pueden ganar a la vez y no hay respeto por las reglas.

El tercero es nombrado de *cooperación* naciente, entre los siete u ocho años, donde cada jugador intenta dominar a sus vecinos, aparece la preocupación por el control mutuo y la unificación de las reglas.

El cuarto estadio, hacia los once y doce años, es el de *codificación de las reglas*, donde el código de las reglas a seguir es conocido por la sociedad entera, la información que proporcionan los niños es de concordancia notable cuando se les pregunta por las reglas del juego y sus variaciones posibles.

Entonces, de acuerdo a cada edad, los niños actúan de diferente forma dentro del juego. Esta postura nos ayuda a comprender, cómo los infantes paulatinamente cambian la forma de comprender las reglas de un juego colectivo; del mismo modo, también en la vida cotidiana el niño y la niña transforman su manera de comportarse frente a un suceso, a partir de percibir la realidad a través de las nociones y las reglas.

Piaget, (1960, 92) llamó realismo moral a la tendencia del niño a considerar los deberes y los valores que se relacionan con ellos, como existentes en sí mismos,

independientemente de la conciencia, y comporta por lo menos tres características.

En primer lugar, para el realismo moral, el deber es esencialmente heterónomo. Cualquier acto que responda a una obediencia a los adultos, sean cuales sean las consignas que prescriban es bueno, y cualquier acto no conforme a las reglas es malo. O sea, que la regla no es una realidad elaborada por la conciencia, ni siquiera juzgada o interpretada por la conciencia: se da acabada, exteriormente a ésta; además se concibe como revelada por el adulto e impuesta por éste.

En segundo lugar, para el realismo moral, la regla debe ser observada al pie de la letra y no en espíritu. Este carácter se desprende de lo anterior; sin embargo, a medida de que los chicos maduran, pueden ir concibiendo una moral de la heteronomía que insiste en el espíritu de las reglas más que en su contenido material.

En tercer lugar, el realismo moral lleva consigo una concepción objetiva de la responsabilidad. Incluso el realismo se reconoce a partir de este criterio, pues una actitud de este tipo en presencia de las cuestiones de responsabilidad, es más fácil de discernir que las dos anteriores. Concibiendo las reglas al pie de la letra y definiendo el bien sólo a través de la obediencia, el niño empezará, efectivamente, por evaluar los actos no en función de la intención que los ha desencadenado, sino en función de su conformidad material con las reglas planteadas, así es como surge la responsabilidad objetiva, cuyas manifestaciones más claras se darán en el juicio moral del niño.

1.4.- La educación moral.

Por otra parte, Lipman, (1992, 128) habla de la educación moral definiéndola como un proceso intencional y sistemático que se articula en ciertos ejes básicos, la menciona como una “empresa social” que nos compete a todos, que genera en el

niño la conciencia de su pertenencia a una comunidad y de la obligación que tiene de respetar las normas de la comunidad a la que pertenece, y especialmente de respetar a cada persona por sí misma, independientemente de su condición social, sexual o cultural.

Según él los tres ejes básicos en la educación moral son:

1.-Formación de hábitos morales básicos.

Un hábito es definido como la formación de una serie de conductas regulares que hacen posible y efectiva la vida, se forman en la medida en que vamos aprendiendo a controlar nuestros impulsos más primigenios y vamos constituyendo ciertas formas de comportamiento más o menos estables. Dentro de los muchos hábitos que adquirimos dentro de nuestra formación, hay unos que tienen carácter específicamente moral, en relación con conductas como el robo, la agresión, la mentira, el respeto, tanto hacia los adultos como hacia los demás niños. Se van formando en las personas a través de dos vías: el ejemplo que reciben de los adultos, especialmente los padres, y la introyección de una serie de normas transmitidas a través de la educación familiar y escolar, con lo cual se pretende regular las conductas de los infantes. Estas dos vías no pueden estar en contradicción, ya que ello generará confusión en la propia conciencia del niño.

Así, toda sociedad mediante la educación, busca que los individuos de las nuevas generaciones se adapten a las reglas sociales establecidas, que construyan conductas “positivas” que permitan una convivencia armónica.

Entonces se puede deducir que los valores morales primeramente se forman por vía del ejemplo de los padres y adultos significativos, pero también por medio del aprendizaje de reglas socialmente establecidas.

2.- La adquisición de un “alfabetismo moral”, en las nuevas generaciones.

Es importante el ejemplo en la educación moral, puesto que el aprendizaje moral es tanto teórico como práctico. La enseñanza moral es directa y además de razones requiere de modelos adecuados. Sin duda, los mejores modelos morales son los más cercanos a los niños y jóvenes: un buen padre, una buena madre, un buen amigo o amiga, un profesor o profesora, que representen para ellos encarnaciones vivas de la generosidad, la valentía, la honestidad, la sinceridad, la solidaridad o la justicia.

És decir, llama *alfabetismo moral* a la necesidad de que cada comunidad enseñe a los niños de forma más directa y explícita las tradiciones morales de su cultura, de una manera razonada, pues es el mejor modo de formar futuras generaciones que se puedan identificar con su cultura y tradiciones.

El alfabetismo moral resulta necesario no sólo en la educación básica, sino también a lo largo de todo el proceso de formación ética de una persona.

Lipman dice que educar moralmente al niño, implica no sólo lo teórico, sino también la práctica, lo cual requiere una congruencia con nuestros diálogos y acciones como adultos.

3.- El examen crítico y la discusión racional sobre las virtudes.

El *alfabetismo moral* también implica la comprensión de actitudes, hábitos y prácticas que los hombres de diversas épocas y culturas han considerado como dignas de alabanza. Las virtudes son disposiciones para actuar que cumplen por lo menos con dos condiciones básicas: se vuelven habituales en los individuos y gozan de un reconocimiento y alabanza por parte de otras personas. Sin embargo, las disposiciones calificadas de virtuosas no son siempre las mismas en todos los tiempos y en todas partes. Distintas sociedades pueden tener diferentes “tablas de virtudes”, estas virtudes determinan la cualidad del carácter de una persona.

Concluyendo, según Lipman, la finalidad última de la educación moral es la de formar buenas personas, buenos ciudadanos, y ello sólo se logrará en la medida en que niños y jóvenes comprendan y practiquen las virtudes y otra es que, la formación adecuada del carácter es la que determinará el modo como cada individuo ejercite su voluntad; en el mejor sentido, la formación del carácter de una persona deberá conducirlo, si éste se ha desarrollado adecuadamente, a que posea una voluntad fuerte, decidida, a que sus acciones las realice con decisión y con un ánimo firme.

1.5.- La necesidad de la construcción de valores positivos dentro de nuestra sociedad.

Es importante detenerse a pensar en la importancia que tiene la construcción de valores en la sociedad actual, que reflexionemos si realmente se necesitan valores positivos útiles, así como los actores sociales que permiten su construcción en las nuevas generaciones.

La educación moral es una tarea compleja que lleva a cabo cada sociedad para asegurar que los individuos jóvenes elaboren estructuras de personalidad que les permitan integrarse en su medio sociocultural. Esto implica un proceso que considera la relación de los infantes con los adultos, las interrelaciones entre pares y los recursos personales de cada quien. Es una construcción en la que intervienen elementos socioculturales preexistentes que nos trazan un camino, y el objetivo de seguir dicho camino es alcanzar un óptimo modo de vida en un medio social, cultural e histórico determinado (Puig, 1996, 157).

Sin embargo, para toda cultura y comunidad es fundamental la cimentación de valores como la honestidad, la responsabilidad, equidad y justicia para el desarrollo positivo de sus individuos. Estos valores se aprenden en el seno de la familia, pero también la escuela juega un papel fundamental en el refuerzo de éstos.

Para comprender el por qué cada sujeto asume tales o cuales valores es importante tener en cuenta el medio en el que vive, porque el ámbito donde ocurren sus experiencias de vida le permitirán la definición de los problemas sociomorales, que atravesará cada quien. Una cultura moral se puede expresar en elementos de naturaleza muy variada como los valores, las normas o las formas establecidas de interrelación. Un medio de experiencia moral es, pues, un sistema formado por elementos y relaciones culturales que producen efectos que no se podrían explicar apelando a alguno de sus componentes en exclusiva. Finalmente, un medio de experiencia moral es el terreno donde actúan las funciones o

capacidades morales de cada individuo y, por lo tanto, es el ámbito donde se construye la personalidad moral (Puig, 1996, 161).

1.6.- El papel de la escuela en la construcción de valores a través del tiempo.

Es de relevancia contextualizar el papel que la escuela juega en la también construcción de los valores, ya que ello permitirá un panorama más amplio del tema. Sin embargo, no se puede entender la importancia de los valores sin mencionar algunos antecedentes de la educación formal en México que a continuación se mencionan.

La enseñanza primaria en México tarda algunos años en adquirir su forma definitiva. Desde 1823 se propone un currículo detallado, que se somete a una reorganización en 1878, en la cual se propone una “especie de preprimaria” que consideraba tres años para los niños y dos años para las niñas (Latapí, 2003, 14).

Posteriormente en 1887, se le asignan seis años pero es hasta 1896 cuando se formaliza la llamada primaria superior, que es prolongada en cuatro grados más en 1901. En 1908, se prescribe la primaria elemental de cinco años y la superior de dos.

A principios del siglo XX, por influencia de Rébsamen y Sierra se distingue claramente instrucción de la educación, reservándose esta última para referirse al desarrollo de las capacidades y la inculcación de valores morales y estéticos. Socialmente prevalecía la idea de que la educación correspondía primordialmente a la familia y la instrucción a la escuela.

En cuanto a educación moral, Meneses, (citado en Latapí, 2003, 15) afirma que en los años 80, grandes maestros como Carrillo, Flores, Hernández y Manterola, Pavia, Rébsamen, Sierra y Torres Quintero- tratan el tema una y otra vez, por lo que diseñaron técnicas para enseñarla, en el entendido de que era necesario

prevenir la carencia de moral en los individuos, pues quien así sea representa un peligro para los demás, y que una sociedad sin moralidad se desliza inevitablemente hacia su disolución.

Con esto podemos vislumbrar la inquietud que tenía la sociedad mexicana por formar hombres encaminados al bien.

La asignatura de moral, se mantuvo en el currículo de primaria a lo largo del siglo XIX. Los esfuerzos de los gobiernos liberales por combatir la influencia de la Iglesia católica en el orden educativo llevaron por una parte a suprimir la asignatura de religión en la enseñanza pública y, por otra, a consolidar una asignatura de moral.

El propósito de los gobiernos republicanos al promover la educación moral de los niños y jóvenes derivaba de la relevancia de las conductas morales para la convivencia y la estabilidad política; estaban convencidos de que la vigencia de las leyes dependería del sentimiento de responsabilidad de los ciudadanos y éste del nivel de conocimientos que alcanzaran.

Hasta antes del Porfiriato todos los gobiernos carecieron de medios para impulsar la educación, por lo que las disposiciones legales tenían un alcance bastante limitado. Latapí, (2003, 15) señala que se ignora si las escuelas municipales se sujetaban a ellas, pero los planteles sostenidos por la Iglesia seguían sus propias orientaciones en la formación religiosa y moral y las escuelas lancasterianas tenían sus propios reglamentos.

Con el positivismo se dio nuevo sustento a la moral oficial: se invocaba a la razón como medio no sólo para conocer la verdad sino para fundamentar el progreso y estimular las conductas que lo harían posible.

A los tres valores fundamentales del positivismo: libertad, orden y progreso, debe añadirse la moralidad, entendida como formación del carácter. Ésta era pilar fundamental en la filosofía educativa del Porfiriato; debía aprenderse más por el ejemplo que por el estudio de la asignatura. Los valores más destacados eran la

obediencia, la puntualidad, el respeto, la gratitud, el amor filial, el amor a los demás y el desinterés; en los anuarios gubernamentales figuran recomendaciones y ejercicios para cada grado de primaria, orientados a fortalecer los buenos hábitos y eliminar los vicios (Barreda citado en Latapí, 2003,17).

Según Latapí, (2003, 18) en la visión del Porfiriato, la moral de los individuos interesaba al Estado sobre todo por cuanto afianzaba el cumplimiento de las leyes y este interés acabó por prevalecer en el currículo, por lo que en el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública (1889-1890) se propuso un currículo que incluía tanto la moral como la instrucción cívica, cuya ley se publicó en el Diario Oficial, el 21 de marzo de 1891. Sin embargo, pocos años después en las postrimerías del Porfiriato, dicha ley fue modificada, desapareciendo el aspecto moral, y conservando sólo la instrucción cívica.

En los escritos pedagógicos de los inicios del siglo XX la moral aparece como ‘la ciencia que dirige las acciones humanas’; que contribuye a la formación del carácter y suministra a los niños hábitos de atención a sí mismos y a los semejantes. La educación moral depende principalmente del ejemplo del maestro, pero es necesario proporcionar también conocimientos que la arraiguen y refuercen. Debe enseñarse en forma expositiva, acompañándola de invitaciones a la reflexión y abarcarse todos los deberes hacia los demás; la moral trata del amor, de la obediencia, del respeto a los padres, a la vida, al cuerpo y a los bienes ajenos; también de las virtudes fundamentales como la justicia y la templanza (Latapi, 2003,18).

La importancia del maestro para la formación moral era reiteradamente afirmada. “El profesor es el hecho capital de la educación al rededor del cual se centran todos los demás hechos educativos; es el que piensa, construye, reflexiona y vuelve a construir” (Díaz citado en Latapí, 2003, 19). Pero, a juicio de Díaz, la realidad era diferente, ya que durante el Porfiriato los profesores en su mayoría provenían de la clase media y generalmente eran autodidactas, pues recordemos que la Escuela Nacional de Maestros se funda en 1887. Recibían sueldos equivalentes al 60% de los obreros industriales, tenían poco reconocimiento social

y se enfrentaban a situaciones de enseñanza muy difíciles, como niños con pobreza, desnutrición, escasez de materiales didácticos, así como que en muchas comunidades indígenas los niños y niñas no hablaban español.

Con la Revolución, la Constitución de 1917 y sobre todo la fundación de la SEP en 1921, sobrevinieron grandes transformaciones a la educación nacional. El propósito educativo del Estado se concibió como expresión de la lucha por la justicia social, se creó la escuela popular, se emprendió la campaña nacional de alfabetización, se intentó llevar la educación a los medios más apartados incluyendo los indígenas y se acentuó el nacionalismo.

La formación moral y cívica recibió nuevos matices; por una parte, debía robustecerse la concepción de una moral laica, tan sólida como la fundamentada en la religión, y por otra la educación cívica debía enfatizar el sentido nacionalista y socializar a los alumnos en los valores de la vida ciudadana.

(Según Latapí, 2003, 21) la concepción del civismo en el nivel primario, en la segunda mitad del siglo XX, muestra tres constantes en sus contenidos: el conocimiento de las leyes e instituciones del país; la formación de los hábitos que requiere el funcionamiento de la sociedad y el fomento del sentido de identidad nacional; en suma, cultura política, socialización y nacionalismo; así se lograría la 'formación del ciudadano, objetivo fundamental de la enseñanza primaria. En estas tres líneas, principalmente en las dos últimas, se debían promover valores, sentimientos y actitudes congruentes.

Un referente ideológico y de valores de la educación nacional en la segunda mitad del siglo XX, ha sido el texto del artículo 3o constitucional reformado en 1946, cuya redacción se debe a Torres Bodet, que se puede sintetizar en cuatro valores centrales a los que subordinan algunos otros, que constituyen los fines de la educación.

Los valores en el artículo 3o constitucional, son:

- a) Desarrollo armónico de las facultades del ser humano
- b) Primacía del conocimiento científico y laicismo
- c) Nacionalismo y amor a la patria
- d) Democracia como mejoramiento económico, social y cultural.

De los cuales se derivan la defensa de nuestra independencia política y promoción de la económica, el aprovechamiento de nuestros recursos, la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, la solidaridad internacional, la autoridad social del Estado. Asimismo se consideran el respeto a la dignidad de las personas y a la integridad de la familia, al interés general de la sociedad, a la igualdad de los derechos y a la justicia.

Cabe mencionar que aunque la formación moral no se menciona explícitamente en este texto, implícitamente se encuentra inmerso, al aludir a la democracia y mencionar la dignidad de la persona, justicia, fraternidad, los cuales son valores de una formación moral.

La laicidad, no implica necesariamente prescindir de formar valores puesto que la educación se propone el “fomento del amor a la patria y de la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y la justicia” (Latapi, 2003, 23) y los criterios que norman la educación mencionan un conjunto de valores deseables de los educandos. Por laicidad debe entenderse prescindir de toda doctrina religiosa y complementar el criterio científico que orienta la educación; supone el respeto a la libertad de creencias, por lo que no debe ser antirreligiosa; y es un apoyo al “desarrollo armónico de las facultades del ser humano” (Latapi, 2003, 22).

Tanto la Ley Federal de Educación (1973) como la Ley General de Educación (1993) explicitaron con mayor detalle los fines de la educación nacional; esta última, actualmente en vigor, establece en su artículo 7° varios referentes para encauzar la formación moral; siendo el fin de la educación el desarrollo integral del

individuo para que ejerza plenamente sus capacidades humanas. Para lograr esto se sugieren como medios, la reflexión crítica, el conocimiento y la práctica de la democracia como forma de convivencia; y se propone como orientaciones de la educación la justicia, la observancia de la ley y el respeto a los derechos humanos. De esta manera se confía en formar en los educandos actitudes solidarias, fomentar la libertad y “el rechazo a los vicios”. También se mencionan la conciencia ecológica y las actitudes positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.

El esfuerzo de las autoridades educativas del sexenio 1994-2000 por recuperar la función formativa de la escuela pública, largamente eclipsada bajo el predominio de su función instruccional (o arrinconada y disminuida en la asignatura de civismo), abrió la puerta a la *formación cívica y ética* y con ello reinstaló la categoría pedagógica de los *valores* como parte integrante del proyecto educativo oficial (Latapí, 2003, 7).

En este breve recorrido histórico, se puede apreciar la importancia e inquietud que ha tenido la sociedad mexicana, en particular la escuela, por formar ciudadanos íntegros, con una formación moral y cívica, responsables, justos y respetuosos de la Ley.

1.7.- Los valores y el desempeño académico.

Es fundamental tomar en cuenta el papel que tienen los actores educativos en la enseñanza y/o refuerzo de los valores. Podemos considerar como actores protagónicos de esta enseñanza a los padres y a los profesores dentro de la institución educativa. Cada día se libra en la cotidianidad de las escuelas, una batalla en cuanto reflejan en sus comportamientos valores que en ocasiones contradicen los que proclama la enseñanza formal.

Nada puede ser mejor que el ejemplo, unos padres o maestros que efectivamente respetan y escuchan al niño, que no desprecian ni discriminan a nadie a causa de su condición social, que son en general, ejemplo de conducta moral para sus hijos y sus alumnos. No obstante debe completarse necesariamente con una instrucción moral explícita: con la enseñanza a los niños de las normas más elementales del trato social: el saludo, los agradecimientos, el solicitar las cosas en buenos términos, el tratar a los otros con un lenguaje cordial (Lipman, 1992, 128).

Es decir, hay un trabajo que se complementa en la escuela y en la familia; los padres deben enseñar a sus hijos ciertos modales básicos como el saludo, decir “gracias”, pero también en la escuela se pueden reforzar con las conductas de los profesores; al escuchar atentamente al niño y la niña y mostrar respeto hacia todos los alumnos.

Como dice Haydon, (2003, 23) existe una presunción de que los docentes serán competentes para mantener y transmitir ciertos valores en nombre de la sociedad en general. Todavía sigue considerándose a los maestros como guías y ejemplos morales, cuyas normas están, quizá, algo por encima del nivel del resto de la sociedad.

Por supuesto, los profesores se consideran el blanco de estas diversas aspiraciones del público y de los medios de comunicación. Sin embargo, también ellos, individual o colectivamente, pueden sentir cierta ambivalencia al respecto. Muchos docentes dirán, con razón, que, durante muchos años, han estado desempeñando el papel de educadores morales, aunque no lo hayan expresado con esas mismas palabras. Otros, en particular muchos jóvenes que ingresan ahora en la profesión, no se identifican en absoluto con esa función, considerándose profesores de una determinada asignatura o responsables del desarrollo de las capacidades mentales de los niños (Haydon, 2003, 23).

Entonces el panorama que se presenta es de ambas posturas, los que admiten que además de la enseñanza de contenidos fungen como educadores morales; y

por otro lado los que en definitiva no se identifican con esa función, limitándose a la enseñanza de su asignatura.

Pero, incluso los docentes que en principio están de acuerdo con la idea de la educación moral, pueden sentir que no se encuentran preparados en la práctica, para asumir esta función. Y en sentido literal es cierto; pues no han recibido ninguna formación específica en ese campo. Cuando se enseñaban distintos aspectos de la teoría de la educación, se dedicaba poco tiempo y atención a reflexionar sobre cómo deberían orientar los docentes la inevitable influencia que tendrían en el desarrollo de los valores de los jóvenes. A mediados de los noventa, se produce un movimiento de creciente alejamiento de la “educación” del docente hacia la formación en competencias específicas. El lenguaje de las competencias podría utilizarse para tratar de formular algunas orientaciones prácticas para los docentes en cuanto al tratamiento de las cuestiones de valores, pero no hay muchos indicios de que esto se esté produciendo. Sin embargo, según Haydon, (2003, 24) la educación y los valores están inevitablemente entrelazados; ninguna escuela puede ser una zona sin valores.

1.8.- El valor justicia.

Al referirnos al valor justicia es fundamental tener una idea más amplia y clara de lo que quiere decir este valor, ya que a su vez también incide en otros valores como solidaridad, honestidad, responsabilidad, etc.

La aproximación al concepto de justicia, se puede realizar de manera puntual desde varias perspectivas: la filosófica, con aportes de Anaximandro, Platón y Aristóteles; la religiosa, cuya postura al respecto se plantea en el Antiguo Testamento y Santo Tomás; la perspectiva contractualista, con Hobbes, Locke, Rousseau, Kant, Hegel, Marx, Rawls y Walzer; la comunicativa, desde Habermas

y Apel y la psicológica, en relación con el desarrollo moral, sustentada por autores como Piaget, Kohlberg y Guilligan (Salinas, 2003, 32).

Desde la perspectiva filosófica, para Anaximandro y Platón lo justo está referido al respeto por el orden, que ha determinado la naturaleza para las cosas. Aristóteles, en *Ética a Nicómano*, hace una referencia a tres tipos de justicia; la primera en relación con la distribución de los bienes de acuerdo al mérito entre individuos de igual rango, para buscar un equilibrio entre ellos, a lo cual llamó justicia distributiva; la segunda, se relaciona con el intercambio de bienes de acuerdo a la igualdad del valor de los bienes mismos, y la denominó justicia conmutativa; y la tercera, la justicia correctiva, apunta a la equidad entre el castigo recibido por un delito y el delito en sí; esta última, de competencia exclusiva de los tribunales (Citado en Salinas, 2003, 32).

Salinas señala que desde la perspectiva religiosa, en el Antiguo Testamento, “*justo*” es aquel que se rige por las leyes de la equidad y de la justicia, que se refieren tanto a Dios como al prójimo. Para Santo Tomás, la *justicia* es buscar el bien común; por ende, es Dios quien posee la justicia en toda su perfección; en consecuencia, a los creyentes para ser justos, les corresponde obedecer.

De igual modo agrega que hacia los siglos XVII y XVIII, surge una concepción de justicia que se basa en el cumplimiento de un contrato social y se orienta a promover la paz y la seguridad en el orden de la sociedad. Los autores contractualistas antes mencionados, asumen la justicia como una doctrina política que legitima la asociación entre los hombres y, a su vez, presentan una postura moral que le confiere validez universal y racional al orden social.

Por su parte, Rawls, (citado en Salinas, 2003, 33) concibe la *justicia* como aquella que promueve la construcción de una sociedad bien ordenada. Dicho orden se sustenta en dos principios; el primero, se refiere a todas las libertades propias de la tradición liberal; y el segundo, incluye los derechos económicos y sociales y propone una justicia distributiva para la conformación de un orden social justo; lo

que supone la posibilidad de establecer condiciones para que sus miembros puedan identificarse y reconocerse entre sí como personas libres e iguales.

Según Walzer, (citado en Salinas, 2003, 33), la concepción de Rawls sobre la justicia se queda en un formalismo inútil, pues intentar establecer un sistema único de justicia distributiva; es decir, donde todos los bienes sociales son distribuidos en partes iguales, bajo el presupuesto de lograr una sociedad justa, demanda como prioritario que los derechos fundamentales liberales estén vinculados con asegurar unas condiciones económicas y sociales que hagan posible una vida digna. Walzer sostiene que no es posible una concepción tan universal y unitaria sobre la justicia, porque ella como construcción humana no opera de una sola manera, por lo que los principios de justicia en sí mismos deben ser plurales en su forma; pues de hecho, ellos se recrean de acuerdo con la complejidad de las sociedades modernas.

En la perspectiva comunicativa, Habermas y Apel (citados en Salinas, 2003, 34) comparten la teoría de la comunicación racional, en la cual la *justicia* se concibe como un elemento de construcción humana donde las situaciones de diálogo racional son indispensables. Para Habermas la justicia implica, llegar a un consenso por medio del diálogo racional, reconocido por los participantes como alternativa por excelencia para encontrar la solución que más conviene a todos, es decir, lo que es considerado justo.

Se determina la existencia de una comunidad ideal de comunicación que mantiene de manera permanente, las relaciones pacíficas y de diálogo; ésta se alcanza sólo cuando sus miembros evitan la violencia, y sólo la consideran en caso de que se encuentren en riesgo vital. La justicia perfecta sólo se logra cuando la violencia pueda ser eliminada o, al menos, reducida de forma considerable.

1.9.- Desarrollo de las Nociones de Justicia en los individuos según el Enfoque Psicogenético.

El infante percibe antes de los 7 años que el adulto puede ser justo con él y por ello su ejemplo se hará ley como principio de justicia. Pero puede ocurrir también que sus decisiones entren en conflicto con la equidad entre los propios niños (cuando exija más trabajo a unos que a otros, etc.). Después de los 7 a 8 años la vida social entre niños se hace cada vez más estrecha y reglamentada, la necesidad de igualdad se afirma cada vez con más fuerza. La adhesión a los grupos y la cooperación se convierten, aquí como en todas partes, en factores de la equidad, así entonces el niño pondrá la *justicia* por encima de la autoridad y la solidaridad por encima de la obediencia (Piaget, 1960, 16).

La justicia distributiva se constituye al margen de la influencia adulta y a veces incluso a expensas del adulto, se define por la igualdad; es decir, lo justo sería un castigo muy grande a quien ha cometido una gran falta, ya que la preocupación principal es la de la equidad, por ende busca la igualdad de trato, es decir, la distribución del bien favoreciendo a todos por igual. En otras palabras, la justicia no puede castigar cometiendo la misma transgresión que el culpable.

En la justicia retributiva son diferentes las reacciones del niño. De la misma manera, busca la proporcionalidad entre el acto y la sanción; pero en ésta sí se toman en cuenta las circunstancias en las que se comete la falta, por lo que se pueden apreciar atenuantes y en ese sentido, variará la sanción (Piaget, 1985, 265).

Es decir, trata de devolver o retribuir a las personas con el mismo trato que ellas dan. Según esto, lo justo es castigar al culpable infligiéndole el mismo daño que causó a su víctima, así como premiar a los individuos según su esfuerzo y sus méritos.

Sin embargo, en la sanción recíproca se pueden identificar tres niveles. El primero, la reciprocidad simple que consiste en hacer pasar al niño por lo mismo que él ha hecho. La sanción restitutiva que obliga a pagar, reemplazar o devolver el objeto

averiado, hurtado o escondido, y el tercero, la censura simple, que opera sin castigo, sin arbitrariedades, con el ánimo de que el culpable entienda que se han lesionado lazos de solidaridad.

En la línea de la psicología genética, Kohlberg, sin desconocer los aportes de Piaget, propone como núcleo de lo moral, lo justo, e intenta esclarecer la conexión entre desarrollo intelectual y desarrollo moral; entendiendo la *moral* como un sistema de reglas respetadas por obligación o por cooperación.

Kohlberg se interesó particularmente en el concepto de justicia, para lo cual analizó de qué manera los comportamientos y los cuestionamientos que se hacen los niños sobre cómo juzgar un hecho moral, les abre la posibilidad de comprender la intención desde el punto de vista de los otros, interiorizar los patrones morales de padres o adultos, o bien elaborar sus propios juicios éticos.

Kohlberg, identifica tres periodos en el desarrollo moral del niño: preconvencional, convencional y postconvencional, los cuales se subdividen cada uno en dos estadios, o sea, seis estadios.

Cuadro No. 1. Estadios del desarrollo moral del niño, según Lawrence Kohlberg

NIVELES	ESTADIOS
Preconvencional	<p>El estadio I se caracteriza por el temor al castigo. La obediencia se constituye en la razón que fundamenta el comportamiento moral de los niños.</p> <p>En el estadio II, el individualismo se convierte en la finalidad instrumental, de modo que la lección moral se realiza a partir de la búsqueda de la satisfacción de las necesidades personales.</p>
Convencional	<p>El estadio III se caracteriza por las expectativas interpersonales, relaciones mutuas y conformidad interpersonal; el deseo de mantener el afecto y de recibir aprobación de amigos y familiares son las razones en las que se fundamentan los comportamientos</p>

	<p>morales.</p> <p>En el estadio IV se aprecia la tendencia a defender las leyes y las reglas, por el bien propio.</p>
Posconvencional	<p>El estadio V se determina por el manejo de procedimientos justos para modificar las leyes, con el fin de proteger los derechos individuales y las necesidades de la mayoría, al argumentar lo que es justo.</p> <p>Finalmente, el estadio VI abre lugar a la capacidad para tomar decisiones morales, con base en los principios universales abstractos válidos para toda la humanidad.</p>

Fuente: Salinas Salazar, Marta Lorena, (2003). *Para educar en el valor de la justicia: representaciones en el marco de la escuela*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. P. 36

Con estas aportaciones podemos entender que la noción de justicia tiene un devenir; es decir, que se va construyendo dependiendo de la maduración de estructuras cognitivas.

Por tal razón, para fines de este trabajo se hará énfasis en la teoría que ofrecen Piaget y Kohlberg, ya que permiten una visión desde la teoría psicogenética y hacen factible ubicar en qué etapa de desarrollo moral se encuentran los infantes.

Por lo anteriormente mencionado, se puede determinar que en la sociedad actual es fundamental inculcar en los niños/as ciertos valores que son el pilar para un desarrollo moral adecuado, sin olvidar que este papel no le compete sólo a un actor social, que intervienen la familia en la casa, el/los profesores en la escuela, y en el contexto sociocultural, los amigos, vecinos, políticos, medios de comunicación, etc.

Hoy en día, podemos observar que la tecnología está al alcance de la mayoría de los niños y niñas, (un ejemplo son las redes sociales); sin embargo, el uso de esta

tecnología también requiere de que el niño/a sepa cómo usar la información recibida.

Por ejemplo, un niño/a que no tiene valores lo suficientemente cimentados y hace uso de la computadora o el celular, puede exponer su vida, su imagen y persona ante los ojos de miles de usuarios que lo ven en un momento. Se muestra vulnerable moralmente.

Y este es sólo un ejemplo, pero diariamente los niño/as requieren una orientación adecuada en cuanto a valores, una formación en la escuela que les brinde las herramientas para discernir el bien del mal, unos padres de familia que con su guía les ofrezcan una congruencia en el pensar y el actuar, así como también profesores que igualmente con el ejemplo demuestren ser personas honestas, justas, tolerantes, etc.

Retomando el valor justicia en la escuela, tal vez podemos mencionar muchos ejemplos de cuando los niños perciben injusticias, un ejemplo son los castigos; (cuando por un niño del salón castigan a todo el grupo, o cuando el profesor prohíbe comer en clase a los alumnos pero él lo hace), estas acciones pueden ser incongruentes e injustas para ellos; pero es necesario que todos los actores sociales se involucren positivamente en el desarrollo moral de los y las niñas, que sea una labor de manera conjunta, sin delegar el papel de la construcción y/o reforzamiento de valores al otro.

Para lograr lo mencionado se requiere de un gran esfuerzo, de asumir cada quien su responsabilidad y llevarla a cabo, lo cual no es una tarea temporal ni fácil, es permanente, constante y que requiere un verdadero compromiso.

CAPÍTULO 2

TEORÍAS PSICOGENÉTICAS DE DESARROLLO DEL JUICIO MORAL Y EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN.

Para comprender la construcción de los valores en los niños y niñas, es imprescindible hablar de las teorías de desarrollo psicogenético, que han planteado varios teóricos, respecto al desenvolvimiento del juicio moral. Una de las principales es la planteada por Jean Piaget. A partir del desarrollo de sus propios hijos y del trabajo clínico con infantes, él observó varias fases a través de las cuales éstos van estructurando una moral. Según él, la formación de los valores tiene un sustrato en el desarrollo del pensamiento, y en este sentido plantea que no sólo se trata de que las personas asuman una regla dictada por su entorno social, sino que también es indispensable que exista un proceso cognitivo para la construcción de éstas.

2.1.- La teoría Psicogenética de Jean Piaget y sus estadios en el proceso de desarrollo cognitivo del niño.

Es importante tomar en cuenta los estadios que Jean Piaget desarrolló en su teoría para vislumbrar el proceso que los niños tienen cognitivamente. Desde el punto de vista de la práctica de las reglas, se pueden distinguir cuatro estadios sucesivos (Piaget, 1985, 20).

Un primer estadio, puramente motor e individual, durante el cual el niño manipula algún objeto en función de sus propios deseos y de sus costumbres motrices. Se establecen esquemas más o menos ritualizados, pero el juego sigue siendo individual; se habla de reglas motrices y no de reglas propiamente colectivas.

Un segundo estadio puede ser llamado egocéntrico, ya que se inicia en el momento en que el niño recibe del exterior el ejemplo de reglas codificadas, es decir según los casos, entre dos y cinco años.

Pero, al imitar estos ejemplos, el niño juega, bien solo, sin preocuparse de encontrar compañeros de juego, bien con otros niños, pero sin intentar dominar sobre ellos ni por consiguiente uniformizar las distintas formas de jugar. Es decir los niños de este estadio, incluso cuando juegan juntos, siguen jugando cada uno para sí (todos pueden ganar a la vez) y sin preocuparse por la codificación de las reglas.

Hacia los 7 u 8 años, aparece un tercer estadio que llamaremos estadio de la cooperación naciente; cada niño intenta, a partir de aquel momento, dominar a sus vecinos, y por ello aparece la preocupación por el control mutuo y la unificación de las reglas.

La regla está considerada como una ley debida al consentimiento mutuo, que es obligatorio respetar si se quiere ser leal, pero que se puede transformar a voluntad a condición de que participe la opinión general.

Finalmente hacia los 11-12 años, aparece un cuarto estadio que es el de la codificación de las reglas, no solo las partidas quedan reguladas minuciosamente en los más mínimos detalles de procedimiento, si no que el código de las reglas a seguir es conocido por la sociedad entera. Los niños de una misma clase escolar dan, efectivamente, hacia 11 ó 12 años, informaciones de una concordancia notable cuando se les pregunta sobre las reglas del juego y sus variaciones posibles (Piaget, 1985, 23).

2.2.- Teoría del desarrollo cognitivo de Lawrence Kohlberg.

Kohlberg a través de su trabajo en filosofía moral, psicología del desarrollo e investigación pedagógica, ofrece a los educadores una ampliación de la educación en los valores del dominio moral, su trabajo ofrece una alternativa y una extensión a la clarificación de valores (Hersh, 2002, 22).

La investigación de Kohlberg en psicología ha demostrado que nuestro concepto de la justicia (¿Qué es justo?) cambia y se desarrolla con el tiempo a medida que interaccionamos con el entorno. Construyendo sobre el trabajo de Piaget, Kohlberg describió una serie de seis etapas de desarrollo moral más complejo, y por tanto un concepto más adecuado de lo que es justo y bueno. Su investigación ha mostrado que las etapas del desarrollo y la secuencia del crecimiento a través de ellas, también se observan en individuos de otras culturas (Hersh, 2002, 23).

Lawrence Kohlberg, desarrolló también supuestos acerca de las teorías cognitivo-evolutivas (Kohlberg, 1992, 50-51), que en cuanto a estructura cognitiva postulan los siguientes puntos:

- 1.- El desarrollo básico incluye transformaciones primordiales de estructura cognitiva que no se pueden definir o explicar por los parámetros de aprendizaje asociacionista (repetición, refuerzo, proximidad, etc.), por lo que se deben de explicar por parámetros de totalidades organizativas o sistemas de relaciones internas.
- 2.- El desarrollo de la estructura cognitiva es más el resultado de procesos de interacción entre la estructura del organismo y la estructura del entorno o medio, que el producto directo de la maduración o resultado directo de aprendizaje.
- 3.- Las estructuras cognitivas son siempre estructuras de acción. Mientras que las actividades cognitivas se mueven del sistema sensomotriz al simbólico y al verbal proposicional, la organización de estos sistemas es siempre una organización de acciones sobre objetos.

4.- La dirección del desarrollo de la estructura cognitiva es hacia un mayor equilibrio dentro de esta interacción organismo-entorno, o sea, de un mayor equilibrio de reciprocidad.

Los supuestos mencionados se asumen para el desarrollo cognitivo en general; es decir, para el desarrollo de formas de pensar sobre los objetos tanto físicos como sociales. Su aplicación al desarrollo social se hace más concreta al añadirse los supuestos sobre el desarrollo emocional.

5.- El desarrollo afectivo y su funcionamiento, y el desarrollo cognitivo y su funcionamiento no son campos diferentes. El desarrollo afectivo y el desarrollo cognitivo son paralelos.

6.- Existe una unidad de organización y desarrollo de personalidad denominada ego.

7.- Todos los procesos básicos requeridos en los conocimientos “físicos” y la estimulación de cambios de desarrollo en estos conocimientos, son también básicos para el desarrollo social.

Por lo tanto la estructura cognitiva se refiere a reglas para procesar información o para comentar hechos experimentados. Conocimiento (más claramente reflejado en el pensamiento) significa relacionar acontecimientos u ordenarlos (Kohlberg, 1992, 51).

El punto central de la postura cognitivo- evolutiva, es pues, la teoría de estadios cognitivos, que tienen las siguientes características generales: (Piaget, citado en Kohlberg, 1992, 55):

1.- Los estadios denotan diferencias cualitativas o separadas dentro de las formas de pensar de los niños o de resolver el mismo problema a edades diferentes.

2.-Estos diferentes modos de pensamiento forman una secuencia invariante, un orden o curso en el desarrollo individual. Así como los

factores culturales pueden acelerar, retroceder o parar el desarrollo, no pueden, sin embargo, cambiar su secuencia.

3.- Cada uno de estos diferentes y consecutivos modos de pensamiento forma un todo estructurado. Según Piaget, en el nivel de operaciones concretas, el niño tiene una tendencia natural a afirmar que un objeto físico conserva sus propiedades en diversos tamaños físicos, a pesar de aparentes cambios perceptivos. Esta tendencia es estructural, no es una creencia específica sobre un objeto específico. Esto significa que tanto la conservación como otros aspectos de operaciones lógicas deben de aparecer como un empírico y lógicamente relacionado grupo de respuestas en desarrollo.

4.- Los estadios cognitivos son integraciones jerárquicas. Forman un orden de estructuras crecientemente diferenciadas e integradas para completar una función común. Las funciones generales de adaptación de las estructuras cognitivas son siempre las mismas (para Piaget, el mantenimiento de un equilibrio entre el organismo y el entorno, definido como un equilibrio de asimilación y asentamiento). Por consiguiente, los estadios superiores reemplazan (o más bien reintegran) a las estructuras encontradas en estadios inferiores.

La cuestión de si los estadios cognitivos “existen” en el sentido que se acaba de definir, es una cuestión que se puede probar de forma empírica. B. Kaplan en 1966 y otros han mantenido la idea de que los estadios son construcciones teóricas, y que su valor teórico permanece independientemente de si definen o no secuencias empíricas en ontogenia (Kohlberg, 1992, 56).

Cada conjunto teórico de estadios estructurales se define de tal forma que un estadio superior esté más diferenciado e integrado que un estadio inferior, en este sentido, un conjunto de estadios estructurales forma una jerarquía válida

independientemente de si definen o no una secuencia ontogénica (Kohlberg, 1992, 56).

Como se explicó anteriormente, el concepto de estadios implica un orden o secuencia invariante de desarrollo. Los factores culturales y ambientales o la capacidad mental innata pueden hacer que un niño o grupo de niños alcance un estadio dado en un tiempo muy anterior al de otro niño. Sin embargo, todos los niños deben de pasar por el mismo orden de pasos, independientemente del entorno de aprendizaje o de la falta de aprendizaje (Kohlberg, 1992, 59).

Sin embargo, Hersh, (2002, 51) afirma que a través de resolver dilemas morales se despierta el interés de la persona que los lee, y eso lleva a un desarrollo moral y cognitivo. El dar una respuesta argumentada promueve tal desarrollo.

Lo que Kohlberg hizo fue seguir el ejemplo de Piaget y adaptó un método clínico para hacer intervenir a los sujetos, entonces usó la Entrevista sobre Juicio Moral, compuesta por tres dilemas hipotéticos. Cada dilema implica a un personaje que se encuentra en una situación difícil y tiene que elegir entre dos valores conflictivos (Hersh, 2002, 51).

Para determinar el estadio de desarrollo moral del sujeto, el investigador debe ver qué consistencia existe en el razonamiento del sujeto en una gama de asuntos morales, no se centra en lo que el sujeto piense, su mayor interés se centra en el razonamiento empleado, por ello la respuesta o conclusión representaría el contenido del pensamiento del sujeto, mientras que el razonamiento representará la forma o estructura del pensamiento. El investigador busca un uso consistente de la forma en varios dilemas; al identificarlo, establece el estadio o estadios de juicio moral que caracterizan el razonamiento del sujeto (Hersh, 2002, 53).

Cabe mencionar que existe una diferencia entre forma y contenido. Kohlberg concede que el contenido de la respuesta no es una base fiable para extraer cualquier conclusión sobre el pensamiento “real” de la persona, pero centrándose en la forma o estructura del razonamiento del sujeto, se puede tener una muestra de su pensamiento “real” (Hersh, 2002, 53).

2.3.- Piaget y el desarrollo del juicio.

La explicación de los estadios cognitivos anteriormente mencionada nos lleva a la conclusión de que el ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica (Hersh, 2002, 47).

Piaget comenzó a estudiar el juicio moral de los niños al principio de su carrera como parte de un esfuerzo por entender cómo los niños se orientan ante el mundo social. Influenciado por el sociólogo francés Emile Durkheim, que defendía que la esencia de la educación moral era enseñar a los niños a ceñirse a la obediencia, a las reglas morales de la sociedad y a dedicarse al bien de la misma (Durkheim, citado en Hersh, 2002, 41), Piaget enfocó su estudio en cómo los niños desarrollan el respeto por las reglas y un sentido de solidaridad con su sociedad. Empezó no con las reglas morales explícitas, sino con las reglas de los juegos de calle que los niños juegan entre ellos. Por ello encuentra que la apreciación y sometimiento a las reglas del juego, tiene distintos estadios en los niños.

Los niños de 3 a 5 años tienden a ser egocéntricos cuando se comunican con otros; es decir, juegan egocéntricamente, cada una de sus acciones es aislada; los niños de 7 u 8 años juegan a lo mismo de manera distinta, juegan con reglas y esperan que todos los demás hagan lo mismo, juegan juntos como equipo, cooperando con sus compañeros para ganar a los otros, sin embargo se ajustan a las reglas de forma literal; rara vez se les ve hacerlo conscientemente para salir al encuentro de una manera específica (Hersh, 2002, 41).

En contraste, los niños de once y doce años empiezan a jugar con reglas. Saben por qué hay reglas y cómo obedecerlas, pero también saben que hay ocasiones en que las reglas pueden y deben ser alteradas. Los distintos modos de organizar los juegos – limitación egocéntrica de los demás jugar literalmente con reglas y adaptación cooperativa a éstas – se puede considerar en gran medida como niveles en la práctica de las reglas por parte de los niños (Hersh, 2002, 42).

Hay progresión de un nivel a otro tanto en el grado de cooperación social (cómo coordinan sus acciones entre ellos), como en el respeto por las reglas. La primera comprensión de las reglas surge alrededor de los seis años cuando los niños creen que son leyes que siempre han estado ahí y no se pueden cambiar, porque son fijas e inmutables. Esta visión continúa predominando hasta cerca de los once años, cuando emerge un nuevo entendimiento. Los de once años, que pueden coordinar sus acciones y cooperar ampliamente con los demás, dicen que las reglas se pueden cambiar bastante libremente (Hersh, 2002, 42).

Piaget (citado en Hersh, 2002, 43) sostiene que a medida que el niño adquiere mayor experiencia en interacción con otros, particularmente con sus compañeros, su comprensión de las reglas cambia. Implicados en faenas comunes, los compañeros se comunican más fácilmente y pueden verse a sí mismos como personas que toman decisiones. Desarrollan un sentimiento de igualdad y una comprensión de que la otra persona obra y piensa de forma muy parecida a ellos mismos. Este sentido de compartir, basado en la capacidad de coordinar pensamientos y acciones, madura en el concepto moral de cooperación. Las reglas emergen como acuerdos tomados para asegurar que todos actúen de forma parecida. El respeto por las reglas es mutuo en lugar de unilateral. La conducta de los niños se hace más racionalmente guiada por las reglas a medida que entienden mejor los conceptos sociales en que éstas operan.

Sin embargo, el juicio moral de los niños se extiende más allá de las reglas de los juegos, hasta cubrir su entendimiento de ley, responsabilidad y justicia.

Nadie diría que un niño pequeño presenta un juicio moral verdadero. No consideramos que un niño de dos años sea responsable de sus acciones de la misma manera que un niño mayor. El infante pequeño puede mostrar acciones y comportamientos diversos, incluso algunos que calificamos de crueles; pero no tienen la intención de herir. Tales conductas son recibidas con alabanzas o con reproches, por parte de los adultos educadores; le enseñamos reglas específicas sobre la conducta apropiada o inapropiada y se espera que con el tiempo llegue a entender por qué algunas acciones son buenas o malas, y guíe su actuar con

esto. Por lo tanto desde una perspectiva de desarrollo, los niños aprenden las normas de buena conducta antes de ser capaces de entender su sentido (Hersh, 2002, 47).

Por otra parte Turiel, (citado en Buxarrais, 1997, 29); señala que los juicios morales se construyen mediante las experiencias con las acciones sociales que tienen un efecto intrínseco sobre los derechos o el bienestar, es decir, las prescripciones morales del individuo, están determinadas por factores inherentes a las relaciones sociales. También señala tres categorías generales que forman la base de la estructura del mundo social del niño: la psicológica, la social y la moral. La primera se refiere a los conceptos que el individuo tiene de las personas como sistemas psicológicos. La segunda incluye los conceptos del individuo respecto a cómo interactúa la gente, o cómo se relaciona de manera sistemática, entre sí. La tercera categoría se refiere a los juicios morales prospectivos respecto a cómo debe comportarse la gente entre sí; este dominio está defendido por el concepto de justicia que tiene el individuo.

En este sentido Lipman, (1992, 262) asegura que constantemente perdonamos a los niños su obligación de usar la razón, simplemente porque son muy jóvenes, no les hacemos ningún favor, porque no les proporcionamos un referente consistente de interacción social, lo que afecta la construcción de la noción de justicia.

Es decir, que no se debe pasar por alto la capacidad que los niños y niñas tienen de usar su racionalidad y ejercer su juicio. Como lo manifestó Piaget, en el cuarto estadio, las personas entre los 11 y 12 años de edad ya descifran u ordenan las reglas de un simple juego y por lo tanto en otros entornos en los que socializan como la casa, vecinos, u otros familiares ya van dando cuenta de ciertas normas que llevan a cabo y las cuales siguen para ser aceptados.

2.3.1.- Lawrence Kohlberg y el desarrollo del juicio.

Aunque nos referimos a la teoría de Kohlberg como “teoría del desarrollo moral”, es más propiamente una descripción del desarrollo del juicio moral. Así, debemos primero entender cómo, en su opinión, opera el juicio moral en las vidas de las personas (Hersh, 2002, 45).

Mucha gente piensa en la moralidad en términos de los valores que ha adquirido de su entorno social. Por tanto, se piensa que una persona tiene valores, y se supone que una persona moral obre de acuerdo con esos valores (Hersh, 2002, 45). Sin embargo, generalmente no se toman en cuenta las implicaciones de cuando la persona entra en algún conflicto moral; y es en esto en lo que Kohlberg hace hincapié.

Kohlberg centró su investigación en el ejercicio del juicio moral, él se interesó por la reacción que tiene una persona cuando se encuentra frente a un dilema moral y para ilustrarlo, menciona el ejemplo de una mujer que queda embarazada sin haberlo planeado; por un lado su novio y padres de la chica la apoyan para tenerlo y casarse; pero por otro lado ella no está tan convencida y le gustaría más terminar su carrera profesional sin la responsabilidad del bebé; es decir, se enfrenta a: 1) el derecho a perseguir su propia felicidad y bienestar y por ende no tener al bebé y 2) el derecho a la vida del feto; ella se ve en un dilema porque tiene que elegir a qué le dará prioridad frente a esta contradicción.

En sus investigaciones, los diferentes dilemas que usó Kohlberg se presentaron tanto a niños como a adultos. Eran comprensibles para los dos y mostraban una situación que ambos considerarían moralmente problemática.

Kohlberg menciona que esta resolución de dilemas se lleva a través de un proceso lógico y el proceso es parecido al que se descubre en la teoría de Piaget.

Todos los sujetos en todas las sociedades humanas, atraviesan en algún momento por conflictos de valores. Por eso, Kohlberg (citado en Hersh, 2002, 47)

entiende el ejercicio del juicio moral como un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica.

Cabe mencionar que el ejercicio de la moral no se limita a raros momentos en la vida, es integrante el proceso de pensamiento que empleamos para extraer sentido de los conflictos morales que surgen en la vida diaria.

Kohlberg hace énfasis en el desarrollo de la capacidad de asumir roles; es decir, la capacidad de reaccionar ante el otro como reaccionaríamos frente a nosotros mismos; en otras palabras ser capaces de “ponernos en sus zapatos”.

Selman (citado en Hersh, 2002, 48) dice que la capacidad de asumir el rol de otro es una habilidad social que se desarrolla gradualmente, desde la edad de seis años y que representa un momento decisivo en el crecimiento del juicio moral.

Entonces, se puede situar la definición de juicio para Kohlberg, como el sopesar las exigencias de los demás contra las propias, por consiguiente es lógico que sólo cuando el niño puede asumir el rol del otro y percibir cuál es su exigencia, puede medir su propia exigencia frente a la del otro.

2.4.- Profesores y valores.

En la actualidad pocos profesores ignoran que la expectativa de los padres y la sociedad en general, es que la educación, además de desarrollar las habilidades básicas, debe ensanchar la dimensión moral del niño. La pregunta de cómo puede el profesor alentar a sus alumnos a ser morales, es una de las cuestiones más complejas de la educación moderna (Lipman, 1992, 263).

Sin embargo, el profesor no se puede deslindar de esta responsabilidad que tiene de guía en los conocimientos que imparte según los textos y ser también un reforzador o guía en valores, porque los comentarios que exprese en algunas ocasiones son espontáneos y están cargados de la experiencia que él mismo vivió

o vive, así que de alguna manera puede tener influencia moral en los niños y niñas.

Pero el desempeño de tal papel, como guía moral, se ha tornado confuso para los docentes. Según Lipman, (1998, 263), las teorías de la educación presentan al profesorado un espectro tan amplio de alternativas sobre la naturaleza moral del niño, que las posiciones extremas virtualmente se anulan mutuamente. Por una parte, presentan al niño como un pequeño salvaje que debe ser amansado y domesticado; por otra parte, se considera al niño como un angelito cuyos impulsos son morales y virtuosos de entrada, por lo que sólo se necesita proporcionarle un ambiente adecuado para que sea él mismo. Una perspectiva más razonable es la que sostiene que el niño posee innumerables disposiciones que, si se alientan, pueden llevar a cualquier clase de conducta humana. Lo importante es que el ambiente en el que el niño crece sea tal que desaliente las formas de conducta que no contribuyen al crecimiento, al tiempo que alienta aquellas que estimulen el mismo.

En otras palabras, un profesor tiene la responsabilidad de desalentar aquellas formas de conducta de sus alumnos que sean autodestructivas, y de propiciar las que se encaminan a la autoconstrucción. El profesor, basándose en el conocimiento de cada niño, puede verse obligado a decidir qué rasgo de conducta debe ser estimulado o desalentado en cada caso, pero el objetivo es liberar los poderes creativos de los niños en el pensamiento y en la acción, y hacer esto desarrollando sus propias capacidades de tal manera que se refuercen y fortalezcan unas a otras en lugar de anularse mutuamente (Lipman, 1998, 264).

El profesor no debe olvidar que cada niño es un individuo, pero al mismo tiempo es parte de una clase. Estos hechos no pueden separarse. Como individuo, el niño es único y puede desarrollar sus especiales capacidades en términos del papel que desempeña en el grupo. Por otra parte, el ambiente escolar, controlado por la sociedad, es responsabilidad de ésta, ya sea que aliente o desaliente esas disposiciones. De esta manera el desarrollo moral de los niños debe ser estimado en relación con el grado de responsabilidad de la sociedad en la que se

encuentran inmersos. Una sociedad que no valora un ambiente adecuado para el crecimiento moral es una sociedad que debería aceptar abiertamente su parte de culpa por la conducta amoral de sus niños (Lipman, 1998, 264).

Con esto se puede decir que además de la familia y el profesor que son agentes fundamentales para una formación de valores positivos, se añade otro agente que es la sociedad. Si la sociedad en la que se encuentra inmersa la escuela no promueve ni ejerce valores, los niños a su alrededor no van a tener ejemplos a seguir ni un incentivo que les ayude a su crecimiento moral.

Por ello, la importancia actual de construir un ambiente y relaciones con valores positivos, que el niño y la niña observen este ambiente desde lo más inmediato, es decir en su casa y en la escuela.

Por su parte el profesorado debe centrar su atención en el ambiente que puede crear en el aula, en vez de depositar toda su confianza en el ambiente del hogar, ya que éste puede o no conducir al desarrollo moral (Lipman, 1998, 265). El profesor no se puede fiar que el ambiente en la casa del niño sea estrictamente moral, por ello él debe cumplir en el aula con esa tarea. Sin embargo, lo ideal lo representa un trabajo conjunto, donde se refuerzan los valores positivos que traen del hogar en la escuela y la sociedad también los va reafirmando.

2.5.- La formación intelectual y moral del niño de 11 y 12 años.

Familiarizar a los niños con lo que la sociedad espera de ellos es parte importante de la educación moral. También es necesario prepararlos para que sean capaces de pensar por sí mismos, a fin de que puedan renovar creativamente la sociedad en la que viven, si la situación así lo demanda y, al mismo tiempo, favorecer su propio crecimiento creativo (Lipman, 1998, 267).

La formación de valores es en nuestro país, como bien se mencionó en el capítulo anterior, componente fundamental de los contenidos de enseñanza y aprendizaje de educación básica. La educación moral no se concibe como el aprendizaje de un decálogo, esto es, de un listado de enunciados acerca de lo que se debe o no llevar a cabo, sino que se sustenta fuertemente en experimentar y en poner en práctica, cotidianamente, tales valores en el aula, en la escuela y en la familia (Buxarrais, 1997, 7). Por ello es un trabajo en el que van de la mano: familia, escuela y sociedad; y los valores se aplican en la práctica, se ejercen diariamente en la vida cotidiana.

En este apartado es importante contextualizar que los planes y programas de estudio de la educación básica y de la formación de docentes en México promueven objetivos de formación ética en dos planos: específico y transversal. En lo específico se localizan las materias de formación valoral y cívica de los programas escolares; el plano transversal se manifiesta en la intencionalidad del plan de estudios en su conjunto, y se aborda en temas y actividades de las diferentes asignaturas que dan oportunidad a una reflexión cívica y ética (Buxarrais, 1997, 8).

Para la educación primaria y secundaria, los contenidos y objetivos específicos de formación de valores se ubican en la asignatura de Educación Cívica. Los programas de formación inicial de profesores incorporan cursos cuyo propósito es favorecer la capacidad y sensibilidad necesarias para fomentar en sus alumnos la formación de valores personales firmes y de normas de convivencia basadas en la responsabilidad, el respeto y la tolerancia (Buxarrais, 1997, 8).

Es decir, la escuela en sus contenidos le designa una materia a la formación de valores, para que el niño en el ámbito inmediato de la escuela conozca y ejerza comportamientos adecuados y positivos, mismos que se vean reflejados en otros ámbitos como el hogar, en la calle y en general en la sociedad.

Buxarrais, (1997, 12) comenta que la educación social y la educación moral constituyen un elemento fundamental del proceso educativo, que ha de permitir a

los alumnos actuar con comportamientos responsables dentro de la sociedad actual y del futuro, una sociedad pluralista, en la que las propias creencias, valoraciones y opciones han de convivir en el respeto a las creencias y valores de los demás.

Entonces se puede afirmar que la educación que proviene de la escuela pretende formar personas con comportamientos positivos adecuados y/o reforzarlos; lo cual además de reflejarse en la convivencia armónica diaria, se pretende que a largo plazo también se vea reflejado en la tolerancia a las creencias individuales, a las formas de vestir, de actuar, de pensar y que está encaminado al respeto a la pluralidad.

La educación moral pretende colaborar con los jóvenes para facilitarles el desarrollo y la formación de todas aquellas capacidades que intervienen en el juicio y la acción moral, a fin de que sean capaces de orientarse de modo racional y autónomo en aquellas situaciones que les planteen un conflicto de valores (Buxarrais, 1997, 15).

Por lo mencionado anteriormente se puede inferir que la educación moral es una base que les ayuda a los jóvenes a desarrollar sus capacidades de raciocinio, de juicio, y cuando se enfrenten con un conflicto de valores puedan tomar la decisión más independiente y acertada que se pueda.

La educación moral debe convertirse en un ámbito de reflexión individual y colectiva que permita elaborar racional y autónomamente principios generales de valor, principios de valor que sirvan para enfrentarse críticamente con la realidad. Asimismo, pretende aproximar a los jóvenes a conductas y hábitos más coherentes con los principios y las normas que hayan interiorizado. La educación moral requiere formar criterios de convivencia que refuercen valores como la justicia, la solidaridad, la cooperación o el cuidado de los demás (Buxarrais, 1997, 15).

A su vez, la educación moral es un ámbito individual porque cada individuo va a tomar sus decisiones en cierto momento que tienen que ver con valores, pero

también es colectivo, ya que la reflexión que se lleva a cabo se da dentro de una sociedad o un grupo determinado. De lo que se trata es de encausar a los jóvenes a habituarse con acciones positivas, a actuar congruentemente con normas y principios que previamente interiorizaron. No pueden dejar que otras personas tomen las decisiones por ellos, deben ser los protagonistas de su actuar diario y así mismo asumir las consecuencias que estas decisiones les genere.

CAPITULO 3

CONVIVENCIA ESCOLAR Y LA INFLUENCIA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.

3.1.- La convivencia escolar.

La convivencia y la disciplina son elementos indispensables en todas las sociedades humanas, para que éstas alcancen las metas que se han propuesto. Los centros educativos no son una excepción a la afirmación anterior. Para enseñar y para educar son imprescindibles unas condiciones de paz, de tranquilidad y de sosiego, que sólo se consiguen cuando en la escuela, el colegio o el instituto impera un ambiente correcto y adecuado (Zacarías, 1997, 7).

Para que ocurra un aprendizaje óptimo y de socialización de cualquier niño y niña es fundamental que cuente con las condiciones necesarias para el desenvolvimiento de sus capacidades y habilidades. Por eso toda institución debe presentar las condiciones necesarias para permitir una convivencia adecuada.

Iniciemos por definir convivencia, según Maldonado, (2004, 47) dice al respecto que *Convivencia*, significa *Relación entre los que con-viven*.

Vivencia se entiende como hecho o experiencia propios de cada persona que contribuyen a su carácter o personalidad. En Psicología es la intensidad con que una imagen psíquica aparece en la conciencia.

Ambas definiciones nos muestran la importancia no sólo de la asociación y unión entre los sujetos, sino también acentúan la participación y simultaneidad, esto es la jerarquía que tiene la alteridad (la otredad) para la constitución de la personalidad (Maldonado, 2004, 47).

Es decir, cada niño y niña tiene experiencias únicas y propias, que en el momento de interactuar con los adultos u otros infantes, va tejiendo en una serie de relaciones que van constituyendo su personalidad.

El hecho de convivir con nuestros semejantes/diferentes resulta problemático desde siempre; más allá incluso del ámbito en que la convivencia tenga lugar. Se trata de un fenómeno complejo, lo cual ha determinado que diversas disciplinas hayan decidido investigarlo y tengan importantes cosas que decir al respecto.

La convivencia se da por naturaleza en todos los seres humanos y es complejo tratar este concepto porque no sólo se convive en un lugar, sino en múltiples y con muchas personas. Sin embargo, por el carácter de este trabajo, daremos énfasis en la convivencia escolar y su relevancia en la educación de los niños y adolescentes

Las aulas, las instituciones educativas, deben ser y son foros de convivencia y encuentro de los distintos sectores que componen la comunidad, desde diferentes perspectivas, mutuamente enriquecedoras. Por medio de estas instituciones educativas (aunque no sólo a través de ellas) se adquieren y ejercitan valores, se ponen en práctica los hábitos de convivencia, respeto mutuo y tolerancia, como fines esenciales de los procesos y del sistema educativo (Zacarías, 1997, 12).

Por ello, la convivencia más que un mero concepto es una práctica cotidiana que ejecutamos en el aula y donde se ponen en práctica valores bajo los cuales está inmersa la convivencia diaria.

Las instituciones educativas conforman un espacio social específico en el cual tienen lugar la transmisión y recreación de la cultura. Demás está decir que no es el único, pero allí es donde los alumnos deben acceder, entre otras cuestiones, al dominio de las disciplinas estipuladas curricularmente, lo que implicará que muchas competencias se desarrollen para sustentar estos aprendizajes. Sin embargo, para cristalizar ese objetivo, una condición *sine qua non*, es el hecho de convivir con otros, quienes son semejantes y diferentes en múltiples sentidos; como por ejemplo, en sentido étnico, sexual, político, religioso, estético, ético, cognitivo, afectivo, etc. (Maldonado, 2004, 15).

Por mucho tiempo las organizaciones escolares no hablaron de convivencia en ningún sentido, hablaron sí de orden, disciplina-indisciplina, buena conducta-mala

conducta, etc., lo que condujo a la definición de reglamentos, instructivos o regímenes disciplinarios con esa perspectiva. Que alguien pensara la convivencia entre alumnos y docentes resultaba un tanto irrelevante o extraño; la buena convivencia atañía, cuando más a los vínculos alumno-alumno. Pero, en los últimos años emerge la noción de convivencia con mucho énfasis en el sistema educativo y los especialistas alertan sin vacilar que concierne a todos los miembros de la comunidad educativa, independientemente de la función que en ella desempeñen.

Es entonces cuando podemos afirmar que debido a la necesidad que se fue presentando en las instituciones educativas de optimizar y mejorar la convivencia ésta cobro un sentido diferente, donde todos los actores educativos tienen un papel importante para el desenvolvimiento de una buena convivencia escolar.

Entonces, recientemente se vislumbra la necesidad en los centros educativos de una mejor convivencia entre todos los miembros de este espacio, se entiende la importancia de que haya una mejor empatía entre profesores, alumnos y todo el personal que se encuentra dentro del plantel, a través de lograr una armonía, aunque cada persona entraña características sociales, económicas, sexuales, psicológicas, cognitivas y culturales propias y diferentes, pero que de ninguna manera esto debe ser motivo de discriminación o aislamiento, por los demás miembros de la escuela.

La buena convivencia es aquella que se nutre de la diversidad; en un aula coexisten inteligencias distintas, deseos distintos, éticas distintas, estéticas distintas, responsabilidades distintas, etc., y esto puede ser aprovechado por el profesor para retroalimentar ideas, complementar trabajos escolares, enriquecer las clases, etc.

Si quienes pasan buena parte de sus vidas en esas aulas (alumnos y docentes) no toman nota de esto, la convivencia se complica y produce efectos indeseables como la ocurrencia de expresiones de violencia física, psicológica o simbólica.

Para Maldonado, (2004, 16) la convivencia satisfactoria, es un estado dinámico en construcción/ reconstrucción permanente.

Por ello, no es conveniente limitar el concepto de convivencia escolar, a una definición universal, ya que son varios los factores que contribuyen en su construcción cotidiana: contextuales, sociales, políticos y específicamente escolares.

3.2.- Componentes de la convivencia escolar.

Se debe tener claro cuáles son los elementos de la convivencia, cómo se articulan entre sí y qué resultados tienen las formas en que estos factores interactúan. Hábitos, actitudes, estilos afectivos, dominio y equilibrio emocional, son elementos psicológicos que hay que tener en cuenta, aunque también es cierto que frecuentemente no se consideran en el diario quehacer escolar; o bien no se les piensa relevantes o, cuando se hace, no se les interpreta en su justa medida. Se trata de componentes psicológicos personales, pero que ejercen una gran influencia en la composición y desarrollo de la vida de los grupos (Ortega, 2008, 29).

En la convivencia escolar también influyen las actitudes tanto del alumno como el profesor, sus hábitos y valores. Todos estos elementos deben guardar equilibrio entre los actores educativos; es decir, son aspectos dinámicos.

Así entendemos que la convivencia no es estática, siempre está en constante movimiento y por ello su construcción, no es un ideal ni un punto de partida, sino un continuo proceso positivo.

Cuando un niño o una niña inician la aventura de ingresar al sistema educativo para convertirse en alumno, deben construir múltiples aprendizajes. Uno de dichos aprendizajes, tan primario como imprescindible, es relativo a cómo convivir en ese

nuevo espacio social. El convivir en la escuela representa para el niño una situación inédita, en tanto esa institución regula la convivencia en función de reglas específicas y distintas a las que ha experimentado previamente (Maldonado, 2004, 19).

Esta convivencia requerirá una adaptación por parte del infante. Ellos deben respetar reglas de convivencia, en ocasiones no tanto porque las entienden, más bien porque al cumplirlas, serán aceptados por los adultos y por sus iguales.

Educar en convivencia, tiene uno de sus fundamentos esenciales en los comportamientos de los alumnos, pero sin duda éstos están en relación a la formación profesional del propio educador y la organización dentro del centro educativo (Zacarías, 1997, 13).

Ortega, (2008, 29) refiere que para lograr una convivencia armónica, se requiere de que los docentes dispongan de una cierta alfabetización afectiva, social y actitudinal. Ello permitiría hacer lecturas de las situaciones conflictivas sabiendo distinguir qué cosas puede controlar, en un momento dado cada individuo, qué fenómenos son intragrupal y cuáles están significadas emocionalmente, de manera tal que pueden ser estímulo para comportamientos violentos, o dañinos para las personas.

Entonces, en la convivencia escolar los actores principales son los alumnos y el profesor, así como sus respectivos comportamientos. Por esta razón Ortega, (2008, 31) señala que es necesario que el docente afectiva, social y actitudinalmente sea mesurado y prudente, que sepa observar detalladamente las relaciones que se van desarrollando en el aula, e incluso fuera de ella; por ejemplo, que sepa leer los comportamientos positivos y/o negativos y distinguir lo que puede controlar y lo que no.

Una convivencia armónica, genera satisfacción en todos los actores y por esa razón, representa un insumo primario e insustituible para transformar positivamente la educación e incidir favorablemente en todos los órdenes sociales. Ello redundará en beneficio de una educación más apropiada a las necesidades e

intereses de los alumnos, generará mejores y más saludables condiciones de trabajo para los docentes y fortalecerá el acceso y cuidado de una cultura democrática y respetuosa de la diversidad (Maldonado, 2004, 27).

La convivencia y la disciplina son elementos indispensables en todas las sociedades humanas para que éstas alcancen las metas que se han propuesto. Convivir, vivir con los demás, en orden, en paz y de manera solidaria, son aspectos realmente imprescindibles en todos los colectivos humanos.

Para enseñar y para educar son imprescindibles unas condiciones de paz, de orden y de sosiego, que sólo se consiguen cuando en la escuela, el colegio o el instituto impera un ambiente relacional correcto y adecuado (Zacarías, 1997, 15).

Maldonado, (2004, 30) acertadamente señala que la convivencia, en todo caso, es una suerte transversal que atraviesa toda la trama de relaciones al interior de cualquier institución, una resultante de distintos aspectos o dimensiones. Maldonado menciona los siguientes:

- 1) La trama vincular al interior de la institución.
- 2) Los procesos y estilos comunicativos prevalentes en la escuela, en la misma institución y entre ella y la comunidad circundante.
- 3) La distribución de poder, los estilos de liderazgo, los criterios o modos predominantes de tomar las decisiones, el estilo de tratamiento ante situaciones conflictivas.
- 4) Los umbrales de tolerancia a las discrepancias y la mayor o menor aceptabilidad de la diversidad.
- 5) La historia institucional y el modo en que permite las transformaciones para actualizarse en relación a sus contextos.
- 6) El estilo institucional y el clima de trabajo.
- 7) La definición de su identidad institucional.
- 8) El grado de pertenencia a la institución de los distintos actores.

Considerando los elementos mencionados, entendemos que no se puede, ni debe, limitar la convivencia sólo a sus aspectos afectivos- emocionales.

Otro punto importante que incide en la convivencia escolar es la distribución del poder, pues de la manera en que se ejerza depende la comunicación entre los distintos actores educativos y el nivel de tolerancia ante las discrepancias.

No podemos olvidar que en la convivencia escolar se manifiestan diferentes valores, tales como el respeto, la solidaridad y la justicia; que se comparten por todos los miembros de la comunidad como conjunto de normas morales practicadas en las relaciones diarias; como conjunto de hábitos de relación y colaboración; y como actitudes de valoración y respeto mutuo (Zacarías, 1997,137).

Como bien lo expresa Ortega, (2008, 31) enseñar convivencia no es un tema, sino una práctica, una lección viva y diaria; por ello el único camino es la cooperación, el diálogo y la confrontación crítica y respetuosa de ideas. Todo ello se consigue mejor cuando se trabaja en grupo y en cooperación. No se trata de disolver al individuo en un ente desconocido llamado grupo, se trata de tomar conciencia de que la pertenencia al grupo nos aporta la verdadera dimensión social y el único referente real sobre nuestro comportamiento intelectual, afectivo y moral.

3.3.- La violencia escolar.

De todos los problemas que hoy enfrentamos los seres humanos, la cuestión de la violencia parece ser uno de los más urgentes. Desde los ataques aparentemente más insignificantes, como la burla o la ironía, hasta las más crueles ofensivas y las guerras inexplicables; la violencia boicotea la calidad de nuestras vidas y llega hasta modificar nuestra escala de valores (Vernieri, 2010, 15).

Las instituciones educativas no escapan a tal fenómeno, siendo afectada por lo que se ha llamado violencia escolar. El fenómeno de la violencia ha alcanzado tal magnitud, que ha creado la sensación de inseguridad en los centros escolares (Merino, 2006, 32).

Actualmente vivimos situaciones donde no únicamente la violencia es física, sino psicológica, emocional, donde algún niño o grupo de niños aíslan, segregan o agreden verbalmente a otro, sin que éste pueda manejar la situación y por lo mismo se desencadena una situación incontrolable y destructiva.

Merino, (2006, 32) distingue dos tipos de violencia en la escuela: La primera se manifiesta cuando ocurren conductas violentas dentro de la escuela por motivos que tienen que ver con los participantes, tales como rivalidades; y la segunda tiene lugar cuando la propia institución escolar acaba transformando en un territorio de producción de conductas violentas diversas.

La propia actividad escolar, tomada en su conjunto crea un continuo fluir de exigencias personales y grupales que devienen en conflictos a los que hay que atender utilizando saberes y habilidades. A veces, tales saberes resultan ineficaces ante problemas que se presentan siempre como algo nuevo, por lo que es indispensable entender las causas que originan los conflictos (Ortega, 2002, 28).

Los mecanismos personales y sociales que desencadenan hostigamiento, abuso o maltrato entre compañeros, constituyen un abanico tan amplio, que va desde la violencia suave de hostigamiento para importunar o divertirse, hasta las agresiones físicas y psíquicas que tratan de hacer daño al otro, aislarlo socialmente e incluso destruirlo (Merino, 2006, 77).

Algunas víctimas del maltrato de sus iguales, cuando se perciben sin recursos para salir de esa situación, terminan aprendiendo que la única forma de sobrevivir es la de convertirse, a su vez, en violentos y desarrollar actitudes maltratadoras hacia los otros. Los violentos, ante la indefensión de la víctima y la pasividad de los espectadores, refuerzan sus actitudes abusivas y transfieren estos

comportamientos a otras situaciones sociales. El problema se agrava y adquiere una dimensión de incontrolabilidad, apareciendo la falsa creencia de la inevitabilidad de la violencia (Ortega, 2008, 21).

Los equipos docentes se enfrentan frecuentemente a dificultades que, aunque no necesariamente se generan en la escuela, afectan al desarrollo normal de las tareas educativas. Así, la gestión de la convivencia se convierte, por la vía de los hechos, en una necesidad urgente (Ortega, 2008, 28).

Maldonado, (2004, 13) dice que es muy posible que el compulsivo tratamiento mediático que la violencia recibe en estos días o el resquebrajamiento del sistema de valores imperante en la modernidad, hayan instalado condiciones más propicias para la aparición de actitudes violentas, ante todo tipo de conflictos. Es decir, la violencia aparece como el único recurso para manifestar desacuerdos, rechazo o inconformidades respecto a situaciones diversas.

3.4.- El rendimiento académico.

El rendimiento académico es utilizado no sólo por los profesionales de la pedagogía y ciencias afines, sino que ha entrado de lleno en el terreno político al esgrimirse como bandera de la calidad de un determinado sistema educativo o de una determinada orientación ideológica. En definitiva, identificar educación y producción es la base que sustenta al concepto (Rodríguez, 1982, 35).

Entre las diversas acepciones que el diccionario recoge sobre este término, encontramos la de “producto o utilidad que da una persona o una cosa en relación con lo que gasta, cuesta, trabaja, etc.” (Ponce de León, 1988, 11) con esta definición, se alude al sentido etimológico que tiene el vocablo, procedente del latín, *rendere*.

Sacristán, (citado en Ponce de León, 1998, 114) define teórica y prácticamente el rendimiento como producto que depende de la personalidad entera del alumno y que, por tanto puede verse influenciado por cualquier circunstancia que afecte al ajuste personal; por lo que se entiende que los contextos afectan de manera importante dicho rendimiento.

Matticoli, (citado en Rodríguez, 1982, 81) considera el rendimiento académico como “el grado o medida con que un alumno o grupo de alumnos logra los fines propios de un nivel determinado del sistema educativo sobre la base de que esa medida general resulta de una medición”; es decir, desde una perspectiva operativa.

En el aula el rendimiento académico es primordial, ya que en base a esto se va a evaluar el alcance sobre los contenidos de las materias, que presentan los alumnos.

Como dice Marcos, (citado en Ponce de León, 1998, 113) la información adquirida se señala sobre el rendimiento con un sentido de utilidad o provecho de todas las actividades, tanto educativas como instructivas o informativas y recalca la necesidad de asegurar la construcción de aprendizajes significativos. Este objetivo es prioritario hoy en día y constituye uno de los puntos clave de los nuevos proyectos curriculares.

Bloom (citado en Ponce de León, 1998, 113) señala que lo verdaderamente importante del rendimiento académico es que el alumno llegue a sentirse capaz de llevar a la práctica sus conocimientos, que pueda aplicar la información adquirida a través de nuevas coyunturas y problemas.

Así como hay rendimiento del alumno, también debe haberlo del profesor, de los recursos didácticos y metodológicos; es decir, el rendimiento académico va a estar en función del alumno, de los elementos personales, organizativos, materiales y en definitiva, de todo el proceso educativo.

Recordemos que el aprendizaje y la enseñanza se producen en un escenario institucional regulado por convenciones y reglas sociales que señalan cuáles son los papeles que cada uno tiene que desarrollar. Ser profesor o profesora, como ser alumno o alumna, es algo más que ser uno mismo o una misma; es desempeñar un papel en el marco de una institución que tiene una función social muy clara, pero no tan fácil de abordar: el progreso y desarrollo del alumnado, siguiendo las directrices marcadas por la sociedad (Ortega, 2008, 27).

Rodríguez (citado en García, 1987, 69) sostiene que las determinantes del rendimiento escolar o académico, se dividen en las siguientes:

- a) Psicológicos: Atributos personales inherentes tanto al alumno como al profesor. Características aptitudinales, de personalidad, intereses, etc.
- b) Sociológicos: Elementos tanto estructurales y estáticos del contexto familiar, institucional y social, como aspectos dinámicos representados por el cúmulo de relaciones que en ella se producen.
- c) Pedagógico- didácticos: Considera las características del docente, así como las diferentes metodologías empleadas para después poner el énfasis en una serie de variables de proceso relacionadas tanto con el profesor como con el alumno.
- d) Interactivos: Planteamiento ecléctico que trata de recoger aspectos de los modelos anteriores, reconociendo influencias múltiples variables al analizar los distintos predictores del rendimiento académico.

Todas estas dimensiones del rendimiento académico son afectadas cuando existe violencia escolar. Por ende, ésta se ha convertido en un importante elemento de una baja calidad educativa.

3.5.- La necesidad de justicia en el desarrollo de nuestra sociedad.

Se puede deducir que la sociedad al ser cambiante y diversa exige de una convivencia escolar donde los niños y las niñas interactúen en un nivel de paz y de armonía, para lo cual cada actor social como se mencionó (profesor/a, familia, institución escolar y sociedad) cumplan con ciertas normas establecidas de acuerdo a su contexto específico.

Esta convivencia escolar adecuada y óptima va a permitir a la clase un rendimiento académico deseado para que se logren los fines determinados curricularmente y además que se adquieran los aprendizajes y que éstos sean significativos, que el alumnado les de utilidad y que también su aprendizaje además de formal curricularmente, sea moral, conductual (a través del ejemplo de los padres, la familia, los profesores y las personas cercanas a su entorno).

Como ya se mencionó, la convivencia se ve afectada por la violencia que ha invadido las escuelas. La pregunta es ¿qué importancia tiene la percepción de justicia que tienen los alumnos, dentro de la institución educativa, en la generación de violencia?

Quintero en 2007 estudió los sentimientos morales acerca de la justicia en acciones educativas de jóvenes universitarios estudiantes de pedagogía y jóvenes desplazados de sus lugares de origen, por problemas sociales y económicos, en Colombia.

En este estudio, las acciones valoradas como justas por los jóvenes universitarios estaban relacionadas con situaciones exclusivamente educativas, en las cuales, ellos en su condición de estudiantes de pedagogía, se veían cotidianamente enfrentados a tomar decisiones ajustadas a sus razonamientos o juicios morales. En tales juicios morales predominaba la perspectiva social y con menor frecuencia se encontraron razonamientos morales egocéntricos.

Estos últimos se presentaron en algunos jóvenes que se limitaron a valorar como justicia aquellas acciones en las cuales satisfacían sus propios intereses en

asuntos relacionados con la educación: “para mí una acción justa es que mis resultados en las pruebas de Estado me hubiesen servido para entrar en la universidad.” (Quintero, 2007, 104).

En cuanto a los modos de razonamiento desde una perspectiva social, encontramos en este estudio que para los jóvenes, la responsabilidad moral y social de un sistema democrático consiste en llevar a cabo acciones que promuevan la educación: “para que un país mejore se necesita que las personas estén preparadas y sean cada vez más profesionales y, para ello se requiere de la educación” (Quintero, 2007, 104).

La responsabilidad moral y social en asuntos de educación tiene varios sentidos; en primer lugar, tenemos el interés por la inclusión de todos en el sistema educativo, seguidamente encontramos la exigencia por parte de los jóvenes de evitar la privatización de las universidades oficiales, finalmente y, con un mayor número de enunciados, tenemos la relación que establecen los jóvenes entre educación y el “cuidado del otro”.

El cuidado “del otro” en contextos educativos, está relacionado con la acción educativa de los maestros, la cual no se reduce a los campos disciplinares en los que se forman los maestros; la responsabilidad moral y social del maestro es comparable con la del “escultor” por ser considerado como el “artífice” de los conocimientos y de las acciones exigibles a los jóvenes en el sistema social (Quintero, 2007, 104).

No obstante, para estos jóvenes el maestro no sólo es el “escultor”, también tiene la responsabilidad moral de “cuidar” a los que han padecido los sufrimientos de nuestra sociedad excluyente, compensándolos con educación. Por ello los jóvenes consideran que el docente se debe formar para la “solidaridad”, lo cual se logra mediante la instauración en el sistema educativo de la formación ética y ciudadana en la cual predomine una atmósfera moral orientada a “comprender el problema de la violencia en Colombia” (Quintero, 2007, 104).

A partir de este estudio, podemos ver la importancia que se le confiere al papel del docente como el principal responsable moral en la educación. Esto es interesante, si pensamos que tal valoración la hacen jóvenes.

En el caso de los niños que cursan la educación primaria, cuyas edades van de los 6/7 a los 11/12 años, y por consiguiente la noción de justicia está en construcción. Como ya se mencionó, el desarrollo de tal noción tiene una evolución, a través de la cual tiene diferentes manifestaciones.

Para los niños de 6 a 10 años, aproximadamente, la justicia distributiva es la que norma sus relaciones de justicia. Así, lo justo sería un castigo muy grande a quien ha cometido una gran falta, ya que la preocupación principal es la de la equidad, por ende busca la igualdad de trato, es decir, la distribución del bien favoreciendo a todos por igual. Entonces, cuando un niño o una niña que agrede a otro o le rompe los útiles, para el niño que maneja este tipo de justicia distributiva, lo justo es que sufra el mismo acto agresivo, “ojo por ojo y diente por diente”. Es evidente, que ningún docente permitiría una acción de este tipo, pero el punto no es que lo permitiera, sino que implementara acciones que admitieran discusión acerca del tipo de sanción que deberían recibir estas situaciones y por qué. Es frecuente que ante tales actos, el docente recurra a informar a los padres del chico o chica que agrede, o les pide que repongan el daño en los útiles. Aparentemente es un acto justo, pero si se hace fuera de la percepción de los alumnos, tanto de los afectados, como de los demás, la acción de justicia no es vista ni valorada. También se dan los casos en que los profesores no hacen absolutamente nada, o lo justifican como “cosas de niños”. Cuando las acciones de un agresor llegan a tomar la categoría de acoso escolar, el asunto es aún más complejo, pues en la necesidad de equidad que busca el niño de esta noción de justicia, puede llevar al agredido a emitir las mismas conductas o a sentirse decepcionado ante la falta de justicia a su persona.

En la justicia retributiva, que se desarrolla entre los 10 y 12 años, son diferentes las reacciones del niño. De la misma manera, busca una la proporcionalidad entre el acto y la sanción; pero en ésta si se toman en cuenta las circunstancias en las

que se comete la falta, por lo que se pueden apreciar atenuantes y en ese sentido, variará la sanción. Es decir, el concepto de justicia implica la reparación del daño causado, ya sea reponiendo los objetos rotos o sufriendo un castigo determinado para una conducta inadecuada. En el ejemplo anterior, en el modo de proceder del docente, veríamos este tipo de justicia. Sin embargo, en el momento en que la sanción no es aplicada dentro de la escuela, no puede ser percibida como justicia. Es decir, si los padres de un niño o niña que golpean a otros, lo castigan o no, eso está fuera de la apreciación de los afectados, por lo tanto, no sentirán que se hizo justicia, lo que provocará frustración que podrá generar mayor violencia y agresión dentro del aula. No estamos hablando para nada de castigos o sanciones corporales, pero es necesario que el docente llegue a acordar con su grupo, qué sanciones se aplicarán dentro de la escuela para hacer justicia.

Si dentro de la escuela los alumnos se sienten tratados con justicia, seguramente podrán surgir relaciones más equitativas y de mayor cooperación, porque habrá menos sentimientos de no ser tomados en cuenta, de no valer para el docente o para las autoridades escolares. Sin duda alguna, el sentimiento de ser tratado con justicia repercute en la formación e interiorización de otros valores, como el respeto y la honestidad.

Volviendo al punto del papel del docente como formador de sus alumnos, resulta fundamental que sus comportamientos se apeguen a códigos éticos y justos. Que no recurra a prohibir conductas en las que él incurre, como comer o usar el celular dentro del salón, así como castigar a todo el grupo por la falta de uno sólo, con el fin de ejercer presión para que lo denuncien.

Se requiere que los profesores tengan bien definido y explícito lo que significa la justicia para los niños y niñas, y así entonces se evitará violencia que afecte la convivencia escolar diaria.

CONCLUSIONES

Como bien se ha mencionado hasta ahora en el quehacer educativo todos los actores que intervienen en él son de suma relevancia, pero de lo que se trata es que cada uno logre asumir su papel de la mejor manera posible.

La institución escolar por ello se convierte en un espacio de suma importancia, no solo por los conocimientos planeados curricularmente, sino por lo que no está planeado, lo que ocurre día a día entre los distintos actores educativos y es que no es tarea fácil enfrentarse a las relaciones interpersonales que ahí se dan, dentro del salón y también en el patio.

Pero como se ha tratado a lo largo de este trabajo los valores adquiridos se aprenden, se refuerzan y/o modifican en la escuela, para finalmente tratar de actuar de una manera reflexiva y congruente con lo que se piensa, evitando a toda costa o al menos aminorando la presencia de la violencia escolar.

Y específicamente vimos que la justicia está en constante construcción, que se debe pasar por ciertas etapas cognitivas de acuerdo al desarrollo en el niño/a y esto la mayoría de veces le permitirá ser más responsable con sus pensamientos, sus actos, con sus comportamientos y sus decisiones.

Sin embargo es común que la escuela en su gestión y en su convivencia diaria produzca violencia de varios tipos y niveles. Según Merino, (2006, 34) las causas principales de esta violencia escolar son las siguientes:

*La escuela tiene cada vez más dificultades de gestión al tener que enfrentarse a una multitud inestable de tareas inéditas que la sociedad le demanda cada día y para las que no está preparada suficientemente ni por la formación de sus profesionales, ni por las estructuras existentes, ni por sus sistemas de organización.

*La escuela es cada vez menos un castillo inexpugnable ante el impacto, influencia e intromisión en su seno de las ideas, valores y dinámicas sociales, entre ellas, las violentas, que las nuevas tecnologías de los medios de comunicación facilitan, principalmente la televisión e internet.

*La integración de los padres en la acción de la escuela como agentes activos se convierte en una necesidad en la protección y tratamiento de la violencia (Merino, 2006, 151).

Como se puede apreciar estos factores de violencia escolar que no son controlables desde la institución escolar como es el caso de internet y la televisión, así como el choque de ideas, valores y dinámicas del individuo han favorecido el descontrol de una convivencia escolar adecuada y pacífica, pero nada es imposible si todos los actores educativos ponen la parte que les corresponde ejercer en favor de los valores positivos, de conductas y decisiones acertadas y responsables y sobre todo de mucha voluntad para la transformación constante y positiva de la institución escolar.

En la medida en que se abatan estos fenómenos que generan la violencia escolar se lograrán los fines determinados de la educación y por lo tanto habrá un mejor rendimiento académico.

La justicia puede permitir la construcción de ambientes y relaciones con valores positivos, pero todos los actores educativos deben asumir el papel que les corresponde e intentar desarrollarlo de la mejor manera posible, entonces también el profesor tiene que conocer y reconocer que su actuar, hablar, pensar y sentir tiene impacto para los niños, así como su manera de resolver las problemáticas cotidianas dentro de la escuela.

Y como anteriormente se mencionó el profesor, no debe dar por hecho que la familia del niño y niña inculcan siempre valores positivos, porque no siempre es así, entonces debe dar en la escuela el sentido más favorable a las distintas problemáticas que se presentan y abrir un espacio para la reflexión, el debate y la comprensión conjunta de un mismo problema.

Por su parte el niño requiere una adaptación de reglas, de hábitos, donde aprenda a respetar la pluralidad y diversidad de pensamientos, de formas de ser y sentir; y sí todos los actores educativos asumen su papel y responsabilidades esto posibilitará la transformación de la escuela positivamente.

Así que hay que apostar por una educación diferente, con capacidades, actitudes y conocimientos basados en valores como la tolerancia, el respeto y la justicia y hacer del niño o la niña un ser reflexivo, consciente, tolerante y sobre todo justo con ayuda de padres y maestro/as.

.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buxarrais, M. (1997). *La educación moral en primaria y secundaria*. España: Biblioteca Normalista.
- Crozier, W.(2001). *Diferencias individuales en el aprendizaje*. Madrid: Nárcea.
- Fronzizi, R. (1958). *¿Qué son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica.
- García, A. (1987). *Rendimiento académico y abandono en la educación superior a distancia*. Madrid: Uned.
- Haydon, G. (2003). *Enseñar valores. Un nuevo enfoque*. España: Mórata.
- Hersh. (2002). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Nárcea.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. España: Desclée de Brouwer.
- Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lipman, M. (2002). *Filosofía y educación*. Madrid: De la Torre.
- Lipman M. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre.
- Merino, J. (2006). *La violencia escolar*. Arrayan.
- Ortega, R. (2008). *La violencia escolar*. España: Graó.
- Piaget, J. (1985). *El criterio moral en el niño*. México: Roca.
- Piaget, J. (1960). *La Nueva Educación Moral*. Buenos Aires: Losada.
- Ponce de León, A. (1998). *Tiempo libre y rendimiento académico*. España: Universidad de la Rioja.
- Puig, J. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.

Quintero, Marieta. (2007) “Justificaciones y sentimientos morales de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de las acciones justas e injustas” en Revista *Acta Colombiana de Psicología* 10 (1): 99-110. Colombia.

Rodríguez, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. España.

Salinas, M. (2003). *Para educar en el valor de la justicia*. Bogotá: Magisterio.

Vernieri, M. (2010). *Violencia Escolar*. Argentina: Bonum.

Zacarías, R. (1997). *La convivencia y la disciplina en los centros educativos*. España: Escuela Española.