

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MORELOS
INSTITUTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA DEL ESTADO DE MORELOS
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 171**

DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

**AMBIENTE SOCIOMORAL, JUICIO MORAL Y
RELACIONES AGRESIVAS EN ALUMNOS
DE NIVEL PRIMARIA**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN INVESTIGACIÓN E
INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

**PRESENTA
SILVIA JAZMÍN SÁNCHEZ GARAY**

**DIRECTORA DE TESIS
DRA. GUADALUPE POUJOL GALVAN**

Cuernavaca, Mor., a 20 de julio de 2018

AGRADECIMIENTOS

A la Doctora Guadalupe Poujol Galván. Directora de tesis. Por sus sabias orientaciones, consejos y oportunas reflexiones. Porque confió en mí y estuvo a mi lado a lo largo de mi propio proceso formativo, en lo académico y personal.

A la doctora Myriam Fracchia Figueiredo. Lectora de tesis. Por su generosa entrega, compromiso y dedicación. Motivándome para continuar.

A la Universidad Pedagógica Nacional. Director Aroldo Aguirre Wences. Por las oportunidades brindadas a lo largo de toda mi carrera pedagógica e investigativa.

A mis lectoras: Myriam Fracchia Figueiredo, Carlota Guzmán Gómez, Carmen Castillo Rocha y Ma del Rocío Aranda Franco. Por contribuir a través de sus conocimientos al enriquecimiento este trabajo.

A la Doctora María de los Ángeles Pétriz Elvira por apoyarme con sus conocimientos, generosidad y tiempo.

Al colegiado de doctores, quienes con afecto y dedicación colaboraron en aspectos esenciales del programa de doctorado para forjar mejores seres humanos y profesionistas.

A mis alumnos y padres de familia por ser parte de historias significativas.

A mis compañeros de trabajo y del doctorado por compartir experiencias de aprendizaje.

A mis amigas por implicarse en cualquier circunstancia.

DEDICATORIA



A Dios porque sin importar cual sea mi situación, tu amor se materializa en una palabra, una mirada, un gesto, un texto... que me motivan para seguir adelante, “A veces volteo al cielo, sonrío y digo, yo sé que fuiste tú” (Anónimo). Desde lo más profundo de mí ser... infinitamente ¡GRACIAS!



A mi madre Silvia Garay Laguna porque siempre has estado presente en cada momento de mi vida, para apoyarme incondicionalmente y compartir conmigo tus conocimientos y experiencias. Te dedico esta tesis, siendo la culminación de un camino que empezamos juntas, te agradezco por tu infinita paciencia y sé que a donde quiera que vaya, tu ejemplo grabado en mi corazón, la claridad de tus ideas y la luz de tu generosidad alumbraran mi camino.



A mi esposo Alain Serrano Fuentes por ser mi compañero, amigo, confidente... quien me permitió entrar en su vida y hospedarme en su corazón. Porque has estado conmigo en cada paso, aun en esas noches eternas de desvelo permaneciste a mi lado, tomando mi mano cada vez más fuerte para sostener los momentos de cansancio e incertidumbre. Porque a tu lado todo es posible y esta realidad es un logro de ambos... por ti, por mí, por nuestros hijos que van siguiendo nuestros pasos.



A mi hija Hannia Vanessa López Sánchez porque te he amado desde el primer día que estuviste en mis pensamientos, después te hice un espacio en mi cuerpo y después llenaste mi vida con tu amor, paciencia y tenacidad. Gracias por acompañarme incondicionalmente.



A mi hijo Ricardo Ibrahim López Sánchez porque has sido una gran bendición en mi vida y desde el día en que te conocí me has permitido vivir grandes satisfacciones. Gracias por hacerme participe de tus logros y enseñarme a no rendirme y luchar hasta llegar al final.



A mi hija Arlet Jimena Serrano Sánchez por ser esa personita sensible que cuida de las personas que están a tu alrededor, porque eres cariñosa y responsable. Gracias por ser el motivo de muchas alegrías y por compartirme tus sonrisas que entusiasman y alimentan mi vida.



A mi hija Ana Sofía Serrano Sánchez porque aun siendo tan pequeña me has enseñado a ser fuerte, a mirar hacia delante, a luchar y ser constante hasta lograr el objetivo. Gracias por darme esa satisfacción de verte disfrutar la vida bailando y cantando.



A mis hermanos y sus familias porque detrás de cada éxito permanece la suma del amor, el esfuerzo, la comprensión, el apoyo, la confianza y el respeto que existe entre nosotros, pero sobre todo la guía de nuestro Dios.

Resumen

El contenido de este trabajo muestra un proceso de problematización sobre el ambiente sociomoral, juicio moral y relaciones agresivas. En el enfoque abordado, articulé las situaciones históricas, sociales, culturales y psicológicas que tienen un efecto en las relaciones entre pares en el ámbito escolar. El sustento de la investigación consta de conceptos teóricos propuestos por Piaget (1985), Kohlberg (1972), Puig (1996), Foucault (1992) y Bourdieu (1996). Partiendo de la complementariedad para el trabajo de campo, utilicé distintos métodos (observación, entrevistas y dilemas morales), técnicas Freinet (texto y dibujo libre) e instrumentos diversos (cuestionario y encuesta). En la aplicación de estrategias consideré la participación de 30 madres de familia, 30 alumnos, ocho docentes, un director y un supervisor. Entre los principales hallazgos, sostengo que las condiciones históricas, sociales y culturales forman un entramado en el que operan relaciones de poder y de conflicto que se concretan en las condiciones de vida, los problemas morales, las ideas y guías de valor que influyen en las relaciones entre alumnos. En el país hay violencia generalizada, mientras que a nivel familiar, los alumnos se encuentran en situaciones de vulnerabilidad y en la escuela hay una escasa atención a los problemas de convivencia. El ambiente sociomoral influye en el juicio moral de los alumnos por ello pueden ser capaces o no de, por una parte, tomar decisiones sobre su conducta bajo criterios morales que han desarrollado desde su nacimiento o a partir de experiencias que viven con las demás personas en su contexto próximo actuando de forma reactiva y en otros, a través de la materialización de la violencia. Con base en los rasgos emergentes, construí un proceso formativo en y para un ambiente sociomoral, juicios morales y relaciones de cooperación demostrando que es posible crear las condiciones para favorecer un ambiente de confianza, juicios reflexivos y relaciones cooperativas.

Palabras clave: Ambiente y juicio sociomoral, relaciones, alumnos.

Índice

Introducción	I
Capítulo 1. Aproximaciones teóricas y metodológicas al problema desde una visión relacional	
1.1 Problematización.....	2
1.2 Estado del arte.....	4
1.3 Estudio exploratorio que permite la aproximación teórica-empírica.....	15
1.4 Objetivo general.....	16
1.5 Estrategia metodológica.....	17
1.6 Instrumentos de registro y seguimiento.....	21
1.7 Población objeto de estudio.....	23
1.8 Estrategia analítica.....	27
1.9 Enfoque y estrategia de intervención vinculada a la investigación.	29
1.10 Estrategia de evaluación de la intervención.....	31
Capítulo 2. Ambiente sociomoral	
2.1 Sustentación teórica.....	34
2.2 Revisión sistemática de las investigaciones realizadas sobre Ambiente Sociomoral.....	38
2.3 Dispositivo para realizar un acercamiento a la experiencia en el ámbito escolar.....	40
2.4 Dispositivo de indagación.....	42
2.5 Acercamiento al contexto escolar mediante la aplicación de instrumentos metodológicos.....	46
2.6 Aporte del concepto ambiente sociomoral.....	57

Capítulo 3. Juicio moral

3.1	Recorrido teórico desde diferentes perspectivas.....	59
3.2	Acercamiento al juicio moral de los alumnos, maestros y supervisor.....	70
3.3	Reflexiones sobre el concepto de juicio moral y sus vínculos con el concepto de ambiente sociomoral y relaciones agresivas.....	78

Capítulo 4. Relaciones agresivas

4.1	Recorrido teórico desde diferentes perspectivas teóricas.....	80
4.2	Relaciones agresivas que se manifiestan en el ámbito escolar.....	86
4.3	Descripción de las relaciones que se manifiestan en el ámbito escolar.....	88
4.4	Experiencias en el ámbito escolar en relación a los temas de la teoría y las investigaciones presentadas.....	92
4.5	Reflexiones sobre el concepto de relaciones agresivas y sus vínculos con el concepto de ambiente sociomoral y juicio moral.....	99

Capítulo 5. Análisis de los juicios, acciones, situaciones y entramado de relaciones de los alumnos de primaria

5.1	Análisis.....	103
5.2	Integración de temas emergentes y categorías teóricas.....	105
5.3	Análisis por niveles analíticos.....	106

Capítulo 6. Proceso formativo en y para un ambiente sociomoral, juicios morales y relaciones de cooperación

6.1	Intervención pedagógica.....	124
6.2	Objetivo general de la intervención.....	125
6.3	Diseño del dispositivo alternativo, desde la perspectiva de relaciones de Foucault (1767) poder-saber-sujeto.....	126
6.4	Planificación de las actividades pedagógicas por líneas de intervención.....	131
6.5	Estudio de caso en el proceso formativo recuperando los hallazgos más significativos desde una mirada relacional.....	134

6.6	Estudio del proceso de construcción grupal.....	141
7.	Reflexiones finales.....	144
8.	Conclusiones.....	149
9.	Referencias bibliográficas.....	153
10.	Anexos.....	159
	Anexo 1. Guía de observación.....	160
	Anexo 2. Encuesta de datos objetivos	162
	Anexo 3. Dilemas morales.....	163
	Anexo 4. Cuestionario: alumnos, maestros y supervisor.....	164
	Anexo 5. Guía de entrevista para padres de familia y alumnos.....	177

Lista de esquemas, gráficas y figuras

Esquema 1	Esquema 1. Línea del tiempo de la investigación e intervención.....	IV
Esquema 2	Integración del estado del arte y mi posicionamiento epistémico.....	14
Esquema 3	Métodos, técnicas e instrumentos en el proceso de la investigación...	20
Esquema 4	Niveles de teoría constructivista de ambiente sociomoral.....	34
Esquema 5	Niveles de teoría sociología-psicología de ambiente sociomoral.....	36
Esquema 6	Teoría general (sociología).....	37
Esquema 7	Situaciones emergentes.....	54
Esquema 8	Estadios de la Teoría de Piaget sobre el desarrollo moral.....	66
Esquema 9	Estadios de la teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral.....	68
Esquema 10	Diferencias entre agresión reactiva y agresión instrumental.....	84

Esquema 11	Miradas teóricas.....	84
Esquema 12	Integración de conceptos.....	105
Esquema 13	Representación de las festividades.....	111
Esquema 14	Prácticas repetitivas.....	112
Esquema 15	Fases del proceso de justicia.....	119
Esquema 16	Intervención en el contexto escolar.....	126
Esquema 17	Andamiaje: Alternativo teórico-pedagógico.....	128
Esquema 18	Aportes teóricos, metodológicos y experiencias.....	131
Gráfica 1	Cobertura de necesidades, según los ingresos económicos percibidos por los padres familia.....	51
Gráfica 2	Servicios que tienen en su casa los alumnos de 3° de la escuela Rosario Castellanos.....	52
Gráfica 3	Lugar de nacimiento de los alumnos de la Esc. Prim. Rosario Castellanos 3° (2015).....	74
Figura 1	Mirada del alumno en relación a la escuela.....	70
Figura 2	Mirada del profesor en relación a la escuela.....	71
Figura 3	Mirada del supervisor en relación a la escuela.....	72
Figura 4	Articulación de los tres conceptos.....	100
Figura 5	Relaciones de los alumnos.....	115

INTRODUCCIÓN

Una de las preocupaciones que originaron la presente investigación, ha sido mi experiencia como docente a través de la cual he enfrentado situaciones multifactoriales dentro del ámbito educativo y social; algunos de esos escenarios, en lugar de impulsar el desarrollo de los contenidos curriculares, las relaciones cotidianas entre maestros, padres de familia y alumnos, únicamente han dificultado su avance.

Comúnmente estas relaciones son controladas en la escuela por medio de la represión imponiendo el poder mediante reglas que no son significativas para los alumnos; lo más grave es que, en vez de contribuir a una mejora en las relaciones en el interior de la escuela, las restricciones y los castigos se manifiestan día con día en una mayor medida.

Durante mis estudios de maestría pude identificar que en las relaciones cotidianas de los alumnos, existe un entramado que une lo histórico social, lo cultural y el juicio moral de los alumnos. Ante la complejidad de la problemática referida, decidí posicionarme como investigadora e interventora para comprender el fenómeno existente a través de diferentes miradas teóricas.

Mi experiencia en la docencia y las aportaciones de los estudios de la maestría me permitieron construir un proceso formativo para contribuir a la mejora del ambiente sociomoral, propiciar juicios morales reflexivos y relaciones de cooperación, esto a su vez me dio la pauta para realizar una propuesta pedagógica.

La importancia de esta investigación-intervención radica en que una gran parte de las situaciones cotidianas que se presentan en el ámbito educativo, pueden recuperarse directamente de la voz de los alumnos, de otros actores y desde la misma situación en la que se producen. Partiendo de esta premisa, decidí analizar las experiencias de los sujetos en relación con sus contextos y consecuentemente procedí a interpretarlas teóricamente.

La escuela donde se realizó el estudio, está ubicada en la colonia Cuauhtémoc, una de las 67 que conforman el municipio de Jiutepec perteneciente al estado de Morelos. Una gran parte de la población ha llegado a esta zona como migrante a causa de problemas laborales o familiares. Actualmente esta localidad es considerada como una zona en condiciones de precariedad; las casas están ubicadas en terrenos que los mismos pobladores delimitaron a su llegada. Algunas construcciones están hechas de block, tabique, cemento; otras de lámina, lonas, cartón, telas, entre otros. También carecen de los servicios públicos básicos como agua, luz drenaje. La mayoría de los niños que asisten a la escuela donde realicé mi trabajo, viven en estas condiciones por lo que su comportamiento y sus relaciones con los demás dependen en gran parte de la forma en que en sus hogares son tratados y del medio ambiente en donde han crecido.

Para sustentar este trabajo tomé como base la teoría constructivista de Piaget (1985) quien sostiene que un contexto social “se construye poco a poco en la acción, en contacto con los hechos, en los choques y los conflictos, y conduce a juicios de valor que permiten al sujeto orientarse en cada caso particular y evaluar los actos de los demás cuando le conciernen más o menos directamente” (p. 146).

Para comprender el tema en conjunto, enseguida presento el orden que guarda esta investigación:

En el capítulo uno planteo el objetivo general cuyo propósito fue articular el estudio del ambiente sociomoral, juicio moral con las relaciones agresivas en la comunidad escolar para conocer su influencia en los alumnos y favorecer un ambiente que fortaleciera su juicio moral propiciando relaciones de cooperación entre pares. Mis sujetos de estudio fueron alumnos de entre 11 y 13 años de nivel primaria que desempeñaban diversos roles y establecían relaciones distintas en un momento histórico determinado en el ámbito escolar. Con el propósito de tener un acercamiento a los actores, desarrollé un estudio exploratorio apoyándome en el dispositivo de Foucault (1976) de relaciones de poder, saber y sujeto.

En lo que se refiere a la metodología, consideré la perspectiva de la teoría general de Bourdieu (2002) que afirma que todo proceso de investigación requiere de una reflexión crítica. Partiendo de esta perspectiva tomé en cuenta tanto el método cualitativo como el cuantitativo al que hace

referencia Sautu (2003) con el propósito de conocer la realidad del entorno estudiado a mayor profundidad. Con base en las aportaciones de distintos teóricos e investigadores, utilicé algunos métodos, técnicas y estrategias reestructurando instrumentos iniciales para aplicarlos tanto con los actores involucrados dentro de la institución como con los padres de familia.

En el capítulo dos, tres y cuatro, desarrollé como estrategia de trabajo, los conceptos de ambiente sociomoral, juicio moral y relaciones agresivas profundizando su estudio por separado y después de manera integrada. En cada uno de los capítulos aparece la teoría en tres niveles con los autores que se han posicionado como los más representativos en la sociología, psicología y filosofía. Asimismo presento el estado del arte analizando los aportes de algunos investigadores que basaron sus estudios teóricos y empíricos en el ámbito escolar. Más adelante, describo las relaciones que existían en la escuela entre los sujetos que la conforman: alumnos, padres de familia, maestros, directivo y supervisor de la zona escolar, recuperando la mirada que cada uno tenía de la escuela.

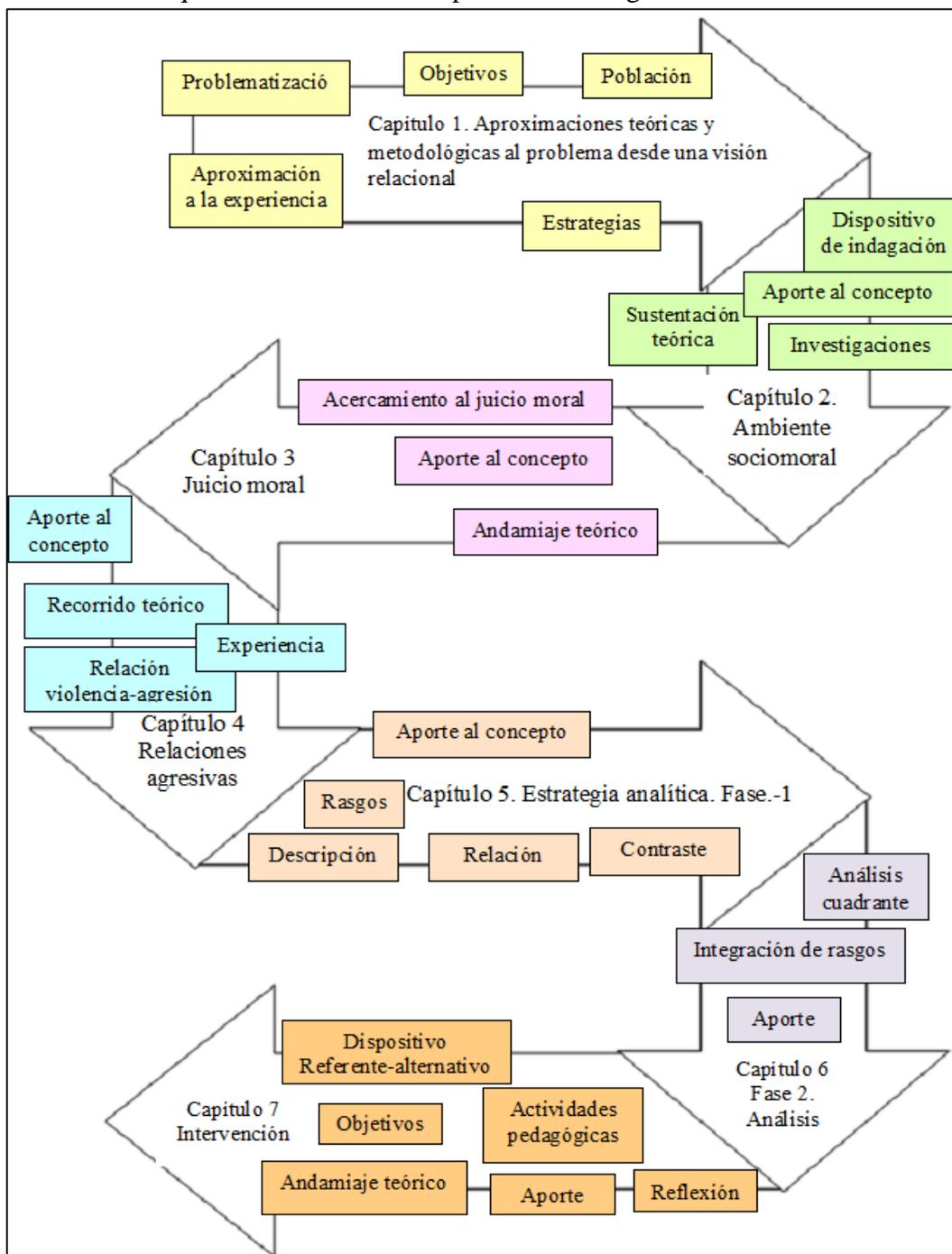
En el capítulo cinco, revisé los rasgos emergentes del proceso de indagación y los categoricé para dar paso al análisis desde una mirada relacional. Al llegar a este nivel, pude darme cuenta que era posible construir un proceso formativo que le daría a mi estudio un matiz original y diferente a otros con una temática similar a este trabajo.

En el capítulo seis, construí un proceso formativo a través de la intervención en el ámbito escolar; desarrollé el dispositivo referente (teórico-empírico) y el dispositivo alternativo (teórico- pedagógico) para dar paso a una serie de estrategias pedagógicas y así crear las condiciones necesarias en y para un ambiente sociomoral, juicios morales y relaciones de cooperación.

El haber trabajado este proceso me permitió presentar las reflexiones finales en este momento dejando abierta la posibilidad de dar continuidad a este trabajo en tiempos posteriores.

Muestro el siguiente esquema para visualizar el proceso de construcción del proyecto de investigación. Al final y con base en este proceso, expongo la integración de las reflexiones y la evaluación considerando el estado que guardaban los alumnos antes, durante y al final de este trabajo de investigación e intervención.

Esquema 1. Línea del tiempo de la investigación e intervención



Fuente: Elaboración propia 2018

Capítulo 1.

Aproximaciones teóricas y metodológicas al problema desde una
visión relacional

1.1 Problematicación

Este trabajo tiene como objetivo problematizar la relación entre ambiente sociomoral, juicio moral y relaciones agresivas desde la perspectiva en la que individuo y sociedad constituyen un entramado social (Elías, 1990) que considera la historia y la posición en la estructura social donde se encuentra el individuo.

Tomando como punto de partida la conceptualización del ambiente sociomoral, fue importante considerar los niveles que Bronfenbrenner llama (1987) macro – meso – micro y referirlos al contexto de la presente investigación, de modo que:

- El estado de Morelos “se encuentra entre las cinco entidades con más casos de delitos de alto impacto en México”¹. El fenómeno más evidente es la delincuencia, corrupción e impunidad. Los delitos reportados con mayor frecuencia son: “Robo o asalto en calle o transporte público y extorsión” (Aguayo, Peña y Ramírez, 2014, p.213).
- El municipio de Jiutepec, es uno de los 33 municipios que integran el estado. Por parte del gobierno expropiaron terrenos comunales con base a promesas incumplidas para construir una zona fabril.
- La colonia Cuauhtémoc es una de las 67 colonias que conforman el municipio donde predomina el flujo migratorio. Al no existir beneficios directos por parte del gobierno, los pobladores tuvieron la necesidad de delimitar y construir la colonia. Ha sido una lucha constante por lo que ellos mismos se acreditan como dirigentes de ese territorio.

¹ Atlas de la seguridad y violencia en Morelos / Sergio Aguayo Quezada, coordinador; Rodrigo Peña González, Jorge Ariel Ramírez Pérez, compiladores. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos: Colectivo de Análisis de la Seguridad con Democracia, 2014.

- La escuela Rosario Castellanos fue construida por los mismos pobladores en el año 1998 y desde hace 11 años es de tiempo completo²; en la institución predominan las relaciones de poder.

Para conceptualizar el juicio moral consideré el hogar, la escuela y la comunidad. Con base en las estrategias de indagación encontré los siguientes aspectos:

- En las familias existe carencia en la movilización de los valores morales a causa de que los roles han cambiado para tratar de lograr una estabilidad económica. Los niños se quedan al cuidado de familiares cercanos, vecinos o incluso hay quienes se quedan solos en casa.
- En la escuela predominan las relaciones de poder donde la imposición de reglas carecen de significado para los alumnos; existe la represión de sentimientos y se percibe una línea desdibujada entre lo bueno y lo malo que debilita la capacidad de razonamiento, principalmente entre los alumnos.
- En la comunidad, las festividades de mayor arraigo tienen relación con la religión; de estas prácticas, muchas veces, emergen situaciones de *doble moral*. En ocasiones la conducta de las personas puede ser vista desde la bondad o la maldad.

Al conceptualizar las relaciones agresivas, tomé en cuenta los vínculos tanto físicos como emocionales de los alumnos. Ellos están en permanente lucha por su espacio, sus pertenencias, su tiempo, quieren *ganar-ganar* en todo momento para lograr lo que se proponen dejando de lado la posibilidad de llegar a acuerdos o trabajar en conjunto. Las diferentes áreas de la escuela son espacios pequeños sin las condiciones adecuadas para sentirse cómodos; ante situaciones emergentes, durante la jornada escolar, cada alumno reacciona dependiendo de su bagaje cultural; para algunos, una conducta puede ser el inicio de un juego y para otros, puede ser el inicio de una agresión.

Las cadenas de interdependencias entre individuos son invisibles, inestables, móviles, son la condición misma de su reproducción, concepto que desarrolla Bourdieu (1998) en su Teoría

² Según consta en los archivos de la escuela.

General de Campo, planteando una función social reproductivista de la educación y de la escuela donde se hacen observables las relaciones de poder, saber y sujeto desarrollados en la teoría de Foucault (1976).

En la investigación educativa se han realizado múltiples estudios con relación al tema expuesto, sin embargo, ante la gran diversidad de aportaciones, lo que me interesó, fue conocer aquéllas que se han producido específicamente en tres líneas temáticas. 1) Ambiente sociomoral, 2) Juicio Moral y 3) Relaciones agresivas en el aula partiendo del enfoque constructivista del aprendizaje sociomoral de Piaget (1985) y Kohlberg (1976) quienes elaboraron una teoría cognitivo-evolutiva de la moral tratando de explicar cómo se desarrollan las etapas del juicio moral a partir de la relación del individuo y su medio social.

1.2 Estado del arte

En la construcción del estado del arte, analicé el contenido de diversos artículos que me permitieron ubicar este estudio en el campo de la investigación educativa, especialmente entre aquéllos que abordan aspectos sociogenéticos y psicogenéticos separados y vinculados entre sí, así también revisé la literatura respecto del ambiente sociomoral, los juicios morales y las relaciones agresivas entre pares. Al respecto, refiere Jiménez (2006) lo siguiente:

Cuando hablamos de estado del arte para el abordaje de un problema o un tema [...], estamos hablando de la necesidad hermenéutica de remitirnos a textos que a su vez son expresiones de desarrollos investigativos, dados desde diversas percepciones de las ciencias y escuelas de pensamiento, [...] tarea emprendida y cuyo objetivo final es el conocimiento y la apropiación de la realidad para disertarla y problematizarla. Ciertamente, con los estados del arte se comprueba que sólo se problematiza lo que se conoce, y para conocer y problematizar un objeto de estudio es necesaria una aprehensión inicial mediada por lo ya dado, en este caso el acumulado investigativo condensado en diversos textos e investigaciones que antecedieron mi inclinación temática (p. 32).

Partiendo de esta referencia recupero la aportación de Hoyos (2000), “un estado del arte da cuenta de un saber acumulado en determinado momento histórico acerca de un área específica del saber, como tal, no se considera un producto terminado; da origen a nuevos campos de investigación y éstos a su vez generan otros en el área sobre el cual se ha investigado” (p. 38). El autor propone como estrategia metodológica varios elementos de los cuales únicamente elegí: la preoperatoria, la descriptiva y la constructiva. Utilicé a todas ellas como guía en la construcción del estado del arte:

- Preoperatoria: Definir el objeto de estudio así como los núcleos temáticos.
- Descriptiva: Tipos de estudio que se han realizado sobre el tema. Delimitaciones contextuales, temporales y perspectiva metodológica.
- Constructiva: Presentar el estado actual de la investigación de manera global que permita orientar las líneas de investigación.

Comprendiendo las referencias ya mencionadas de Hoyos (2000) y de Jiménez (2006) respecto al estado del arte y tras una revisión sistemática de las investigaciones realizadas, presento aquí los estudios más relevantes que aportan una mayor comprensión de las temáticas estudiadas: ambiente sociomoral, juicio moral y relaciones agresivas de manera separada para una mejor organización y comprensión del tema a tratar para posteriormente articularlos entre sí.

En este apartado presentaré un análisis general de investigaciones educativas que me permitieron contextualizar e identificar las tendencias del estado del arte en las líneas temáticas de este trabajo. Para comenzar la búsqueda relacionada con el asunto a tratar, empleé líneas temáticas, después busqué conceptos relacionados con el tema y finalmente revisé las referencias bibliográficas. Esta estrategia de revisión me permitió inferir que la mayoría de los autores consultados, desarrollaron sus investigaciones desde una perspectiva sociológica teniendo como ámbito en común, la escuela. Recuperé tres investigaciones referentes al concepto de ambiente sociomoral, tres investigaciones referentes al juicio moral y cuatro investigaciones referentes al concepto de relaciones agresivas que enseguida presento.

➤ Investigaciones sobre el ambiente sociomoral.

Todas ellas se han desarrollado en Iberoamérica y a pesar de que existen diferencias importantes entre sus países de origen, la mayoría parte del mismo interés por conocer el ambiente sociomoral que rodea a los alumnos. Los datos que recuperé de cada una de las investigaciones fueron los siguientes: problema, teoría, metodología y hallazgos. Asimismo, se consideraron dos niveles de escolaridad: primaria y secundaria con alumnos de edades entre seis y 15 años.

En primera instancia, Arévalo (2002) aporta un dato importante acerca de la relación entre los rasgos de personalidad y la integración social (aceptación, rechazo y aislamiento) en escolares primarios de ambos sexos. El trabajo es un estudio descriptivo-comparativo que intenta demostrar las diferencias significativas existentes entre los diversos grupos con la finalidad de hacer, primeramente, un estudio profundo del ambiente sociomoral y, en segundo plano, sobre la interacción social.

Su principal objetivo fue estudiar los rasgos de personalidad que presentaban los niños de acuerdo con la posición que alcanzaban en su grupo de pares y obtuvo como resultado los siguientes puntos: Los niños que eran aceptados en su grupo, se caracterizaban por su cordialidad y alta capacidad escolar, por esa razón se mostraban más impulsivos y despreocupados. Por otro lado, al comparar niños y niñas aceptados desde el factor rendimiento e inteligencia, las niñas destacaban en mayor medida.

En el estudio de Arévalo (2002) se hallan diferencias entre niños y niñas aceptadas en el factor sobrio-confiado, fue que los varones se caracterizaban por un mayor entusiasmo y optimismo, en tanto que las niñas se revelaron como más serias y prudentes. La investigación también expuso que las niñas aceptadas se caracterizaron por un mayor apego a la disciplina y al cumplimiento de reglas y convencionalismos sociales, mientras que esas características no estuvieron presente en el grupo de varones.

La diferenciación que exploró Arévalo es parte de la investigación de Soares (2012) quien presenta un estudio de caso en el ámbito escolar donde demuestra que el ambiente sociomoral influye de manera positiva o negativa en la autonomía de los alumnos. La investigación tiene como objetivo comprender cómo las relaciones sociomorales son capaces de influir en la práctica del acoso físico o psicológico (bullying) donde evidentemente el profesor juega un papel importante tanto en la construcción de la autonomía moral de los alumnos como en sus relaciones. Quiere decir que, si el profesor favorece un ambiente cooperativo donde prevalezca el diálogo y reglas justas, entonces va a promover la autonomía moral, lo que a su vez permitirá la resolución de conflictos de forma solidaria. En otras palabras, el alumno será capaz de colocarse en la posición del otro, podrá ser tolerante y dejar de lado las diferencias individualistas. El autor afirma que la percepción de los docentes es la pauta para juzgar las conductas de los alumnos.

Los elementos que Soares (2012) expone para favorecer la autonomía de los alumnos en un ambiente sociomoral, permite introducir las reflexiones de Alencar (2003). Esta autora realizó un estudio dirigido a los alumnos a través de observaciones, conversaciones y entrevistas semiestructuradas cuyos resultados posibilitaron la elaboración de categorías de análisis de ambiente sociomoral. Su principal aportación fue estudiar la interacción del sujeto con su mundo ya que, al favorecer las condiciones del mundo del alumno, se fortalecen las relaciones entre sujetos y un ambiente sociomoral ideal de cooperación porque procura minimizar las diferencias entre los adultos y los niños favoreciendo el respeto mutuo, la libertad de expresión y la toma de decisiones.

En general, las investigaciones mencionadas tienen centrada su preocupación en conocer cómo es el ambiente sociomoral de los alumnos insistiendo en la influencia e importancia que representan, tanto el juicio moral como las relaciones sociales. El análisis de estos estudios se enfocan concretamente en el ambiente sociomoral y se limitan a analizar sus efectos en el aprendizaje de los alumnos además soslayan su influencia en el juicio moral y en las relaciones entre los alumnos. Es precisamente en ese ángulo donde posiciono mi trabajo de investigación debido a que he realizado un análisis profundo y consistente de los tres conceptos: ambiente

sociomoral, juicio moral y relaciones sociales entre pares desde una mirada relacional que Zemelman (1987) refiere cuando “El problema, visto desde la exigencia de articulación, se transforma en un campo problemático” (p. 52).

➤ Investigaciones acerca de juicio moral.

Generalmente las investigaciones estrictamente educativas no tratan temas relacionados con los sentimientos, emociones y pautas de valor, entre otros conceptos similares, por lo tanto insisto en la necesidad de articular las dimensiones de ambiente sociomoral, el juicio moral y las relaciones entre pares porque el conjunto de los tres permite formar al sujeto de manera integral.

Tomando como punto de partida a Barba (2005), este investigador analizó el perfil de los alumnos de educación superior considerando variables como: género, edad, nivel educativo, institución, carrera y semestre. Basándose en la teoría de Kohlberg (1992), recuperó las líneas de estudio sociocognitivos y pensamiento cognitivo evolutivo en el que la visión del desarrollo del juicio moral se expresa en una estructura teórica organizada en tres niveles: preconvencional, convencional y postconvencional.

Laorden (1995) sigue la misma línea de investigación y sustento teórico afirmando que para lograr una educación integral en los alumnos, es indispensable conocer el desarrollo moral de los niños, más aún, que el colectivo docente debe contribuir en este proceso no solo integrándolo como objetivo en sus proyectos educativos, sino razonando y reflexionando en torno a los procesos del mismo. A diferencia del estudio de Barba, Laorden integra un aspecto más a su estudio –el emocional– para que los alumnos desarrollen una moral que les aproxime a la autonomía.

Barraza, Galdames, Rosales, Vásquez, Villar y San Martín (2012) continúan la línea de investigación de los autores anteriores enfatizando la importancia de las decisiones que se fundamentan en los principios de justicia para que, a través de ella, se obtengan acuerdos en las

relaciones sociales. Apoyándose en Kohlberg sostienen que los profesores necesitan conocer el nivel de pensamiento de los alumnos para articularlo con un nivel de desarrollo moral superior, así también se requiere crear las condiciones para que el alumno se enfrente con conflictos cognitivos con el afán de que elabore argumentos para fortalecer su juicio moral.

Una vez expuestos los antecedentes, el planteamiento de la investigación y los objetivos del estudio de los autores revisados, abordo enseguida los aspectos metodológicos, los procedimientos de la información y el análisis de los datos que fueron relevantes para los fines de esta investigación.

Los procedimientos metodológicos constituyen una orientación epistemológica que posibilita un nuevo conocimiento, los autores citados utilizaron encuestas, entrevistas y cuestionarios. Presentaron la escala de Agresividad Física y Verbal (AFV), adaptación española realizada por Del Barrio (2001); un cuestionario de Evaluación de la Violencia entre iguales en la Escuela y en el Ocio (CEVEO) de Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2004); también emplearon la escala de conducta violenta (ECV) de Estévez, Musitu y Herrero (2005); test AVE (Acoso y Violencia Escolar) de Piñuel y Oñate (2007). Los investigadores aplicaron estos métodos en el contexto educativo de México con alumnos entre ocho a 19 años de edad.

Para organizar los hallazgos, seleccioné dos categorías: en la primera aparecen los alumnos de nivel primaria y en la segunda, alumnos de nivel secundaria. Esta disposición se debió a las características significativas entre una etapa y otra y por ende, los resultados fueron distintos.

Nivel primaria: En los estudios se menciona que la mayoría de los alumnos/as ejercen niveles bajos de violencia aunque gran parte de ellos/as, manifiestan haberla empleado en alguna ocasión, lo que indica que la violencia puede llegar a ser aparentemente una forma de resolución de conflictos. Los niños/as pequeños que manifiestan ser maltratados por sus compañeros o aseguran que los demás ejercen maltrato sobre ellos, pueden estar refiriéndose más a episodios agresivos como consecuencia de vivir algún conflicto que a verdaderas situaciones de maltrato.

Siguiendo la idea anterior, a los ocho años cobra una acentuada importancia el criterio de igualdad (“*dar a todos lo mismo*”), y a partir de los 10 años se empieza a tener en cuenta la comprensión de desigualdades y el reconocimiento del mérito. Barraza (2012) hace la diferencia en cuanto a que los niños que tienen mayor convivencia familiar, se perfilan a estadios más altos. En relación al contexto familiar y escolar, afirma que el autoritarismo y la imposición de normas, no contribuyen al juicio sociomoral, solo refuerzan la conciencia heterónoma.

Nivel secundaria: Algunos de los hallazgos anteriormente mencionados también se enfatizan en esta categoría. Barba (2009) menciona que el mayor porcentaje de personas que ejercen violencia son varones, esto último permite encontrar un rasgo asociado entre los patrones de masculinidad y violencia considerando que es la adolescencia el momento en el que las representaciones sociales están ligadas a las construcciones de género, y toman mayor importancia, sobre todo en los hombres, porque el poder y la violencia se convierten en motores para encontrar su identidad.

Martin (2012) hace referencia a la edad de las personas que ejercen violencia, de modo que más de la mitad del total de la población estudiada se encuentran en el rango de los 15 años. En este sentido, se hace notoria la percepción de que existen mayores acciones violentas en las escuelas más estrictas, además de que la mayoría de los agresores se pueden ubicar en las escuelas secundarias técnicas.

Todas las aportaciones de los autores citados coincidieron de tal forma que sus aportaciones me permitieron explorar a mayor cabalidad el tema de investigación. Con esos elementos, representé gráficamente el proceso de construcción con la finalidad de visualizar como se construyó el estado del arte, y así distinguir distintos ángulos para tener un posicionamiento firme en el campo de la investigación.

➤ Investigaciones referentes a las relaciones agresivas

Encontré que los estudios se enfocan más a las relaciones de pareja y a la violencia donde se compara directamente a la agresividad con violencia. Aquí menciono algunas miradas teóricas en relación con la agresividad son las siguientes: Mientras que Freud (1920) la define como un instinto erótico amor-odio, Mackal (1983) afirma que tiene lugar en el organismo (hormonas). Por su parte, Dollar y Miller (1939) la define como satisfacción personal, en tanto que Lorenz (1965) menciona que es una reacción impulsiva e innata. Por último Bandura (1976) sostiene que es por imitación mientras que Mead (1969) parte de lo social y no del individuo.

Tomando como referencia lo anterior, el estudio de la agresividad es sumamente complejo ya que involucra conceptos como violencia, delincuencia, conducta antisocial, patrones psicológicos; en los textos revisados y de manera general, se señala como agresivo al individuo sin explorar a profundidad el ambiente sociomoral, las relaciones sociales y los juicios que forman un todo en esa persona.

Hernández (2001) trata de comprender la agresividad como un fenómeno, de allí que su objetivo de investigación es estudiar las relaciones de los niños agresivos y de qué manera influye en el ámbito académico. Por su parte Romera, Ortega y Claire (2008) afirman que entre las malas relaciones que surgen de las interacciones sociales, están la agresividad y el acoso, antecedentes inmediatos del fenómeno del *bullying*. De modo que, abreviando, el objetivo de estudio fue intervenir en las actividades lúdicas en el ámbito escolar y de esta manera prevenir la agresividad injustificada.

Chaux (2003) hace referencia a la violencia política o común del contexto donde crecen los niños que puede ser el motivo para que existan comportamientos agresivos y contribuyan a su vez a la violencia. El autor considera este antecedente como el “ciclo de violencia” en el que existe una relación entre la agresión reactiva e instrumental, la primera se manifiesta como rechazo y aislamiento, y la segunda como popularidad y liderazgo. Por su parte, Muñoz (2000) también destaca la postura de agresión reactiva e instrumental, aunque se orienta más a estudiar

las diferencias entre los adolescentes agresivos y no agresivos a través de la recuperación de las relaciones familiares y la interacción con los iguales con el propósito de comprender la conducta de los alumnos.

Con la intención de lograr sus objetivos de intervención, los autores mencionados aplicaron diferentes metodologías en el ámbito educativo con alumnos de entre seis y 15 años de nivel básico de educación. Todos ellos practicaron el muestreo probabilístico utilizando cuestionarios, después categorizaron los resultados obtenidos para su análisis de manera que los datos les sirvieron como eje central de su investigación. Posteriormente se realizaron los análisis estadísticos pertinentes utilizando el paquete estadístico SPSS.10. Más tarde, se llevaron a cabo entrevistas a fin de indagar la relación entre el desarrollo moral y la educación formal. Hubo también observaciones que se realizaron en las primeras fases de la investigación. Con la intención de hacer aún más profundo su estudio, aplicaron mapas interactivos (*mappings*) cuya finalidad era tomar una ‘fotografía’ de lo que estaba ocurriendo en la clase en un momento determinado a nivel interaccional. Este instrumento ofrece una información cuantitativa referente a una serie de variables que informan sobre la naturaleza de las relaciones sociales que se mantienen en un grupo en un instante concreto.

Con base en el trabajo que los investigadores realizaron en la intervención y la indagación, los resultados mostraron que la implicación de los adultos juega un rol estimulante y cohesionador pero, si la conducta de los mayores es agresiva y poco tolerante, los alumnos estarán reproduciendo las mismas prácticas con sus pares y a su vez irán en aumento si no se toman las medidas pertinentes para controlar esa conducta.

En el mismo tenor, los autores encontraron que existen diferencias de género en cuanto al comportamiento: los niños resultan ser más agresivos, de modo que la agresividad se ha convertido en una parte importante de sus juegos cotidianos; por lo contrario las niñas manifiestan menos comportamientos agresivos. Existe una relación entre el nivel de conductas violentas mostradas por los alumnos y su integración en el grupo de la clase: los más agresivos

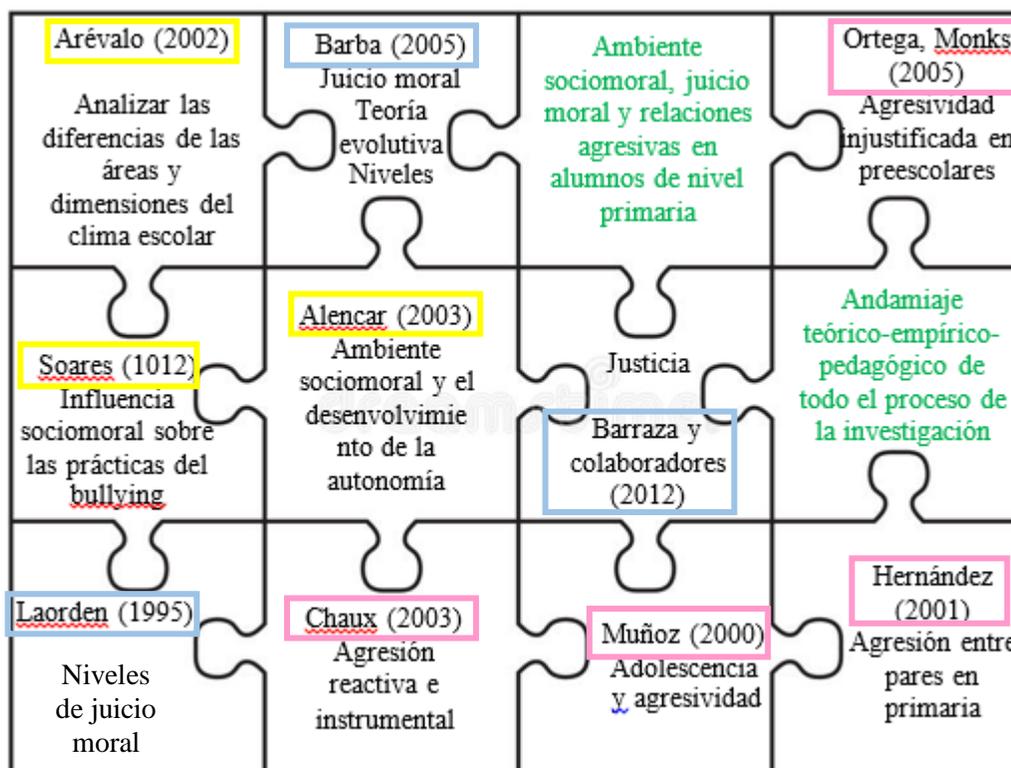
son los más rechazados y los menos populares en los dos ámbitos estudiados tanto en lo lúdico como en lo académico.

Por otro lado y tomando en cuenta las aportaciones de los investigadores en cuanto a que contribuyen a reconocer las pautas que propician la agresividad y permiten tomarlas bajo control, debo decir que el aporte de mi investigación es, que si bien consideré aspectos del ámbito familiar y escolar como lo refieren los autores, también enfoqué la mirada en una sociedad más amplia, haciendo una articulación entre los distintos niveles (macro, meso, micro) que permitieron integrar y relacionar distintos elementos en diferentes tiempos y espacios. Con estos datos pude construir una propuesta que tuvo como objetivo, no solo controlar las conductas agresivas –referidas por los autores revisados–, sino que formulé una reflexión sobre esos comportamientos, fortaleciendo la autorregulación personal y la cooperación como grupo.

El siguiente esquema fue diseñado con base a la integración progresiva de las investigaciones del estado del arte. Hago explícito y planteo mi posicionamiento epistemológico. Los autores estudiados realizaron sus investigaciones considerando uno o dos conceptos de los tres que estoy desarrollando en este trabajo –ambiente sociomoral, juicio moral y relaciones agresivas–, por lo tanto, mi postura consiste en articular los tres conceptos con el propósito de construir un andamiaje teórico-empírico-pedagógico.

Resalto con color amarillo las investigaciones referentes al ambiente sociomoral, con azul las de juicio moral, con rosa las de relaciones agresivas y con verde mi posicionamiento en esta investigación.

Esquema 2. Integración de las investigaciones y posicionamiento epistémico



Fuente: Elaboración propia 2018

Sobre el análisis de las investigaciones revisadas, concluyo que el conocimiento sobre el ambiente sociomoral, juicio moral y relaciones agresivas se ha estudiado aisladamente y desde diferentes disciplinas como la antropología, sociología, psicología, entre otras. De la Psicología subrayo a la cognitiva de la que los investigadores hacen referencia en cuanto a las pautas de valor como elemento explicativo del juicio moral. De la misma disciplina recupero el enfoque evolutivo que centra su interés en el concepto de justicia y sus distintas etapas evolutivas. Los autores revisados que sostienen esta visión, reconocen que la autonomía moral del sujeto se logra mediante la interacción entre iguales basada en la cooperación. Todos ellos afirman que

dentro del ámbito educativo los docentes juegan un rol de suma importancia, pueden ser mediadores u obstaculizadores para que los alumnos puedan pasar de un nivel moral a otro. Es en este mismo ámbito donde surgen mis inquietudes como maestra e investigadora, sobre ese tema trata el siguiente apartado.

1.3 Estudio exploratorio que permite una aproximación teórica-empírica.

Motivada por saber cómo surgen las formas de conducta dirigidas a provocar daño a otro individuo que se manifiestan en la escuela, inicié este estudio con la perspectiva de la realidad como articulación (Zemelman, 1987) desde diferentes planos y niveles. Debido a que mi interés ha sido estudiar estas conductas en el proceso de esta investigación, ubiqué dos tipos de agresiones: psicológicas y sociales y la relación entre una y otra. Para llevar a cabo esta articulación, recuperé la teoría del entramado de Elias (1990), este autor menciona que el individuo no es un ser aislado sino que se encuentra inmerso en una sociedad y será ésta la que determine las relaciones en todos y cada uno de los ámbitos en que se desenvuelve.

Un rasgo emergente en este entramado son las relaciones agresivas entre pares, con base en ello, conformé un andamiaje teórico para desarrollar tres conceptos que son: el ambiente sociomoral para comprender las estructuras históricas, sociales y culturales en donde están inmersas las experiencias morales. El juicio moral, para analizar de qué manera han influido esas estructuras en el juicio moral de los alumnos y viceversa. Y las relaciones agresivas, para explorar la manera en que los alumnos se relacionan entre sí.

Debido a la complejidad del entramado, consideré relevante apoyarme en la teoría de Foucault (1976) sobre el dispositivo (poder, saber y sujeto) para analizar e interpretar la realidad existente entre el poder y el saber y la manera en que la articulación de ambos influye en las relaciones de los alumnos (sujeto).

Regresando a la perspectiva de Elias, Foucault y los tres conceptos centrales señalados anteriormente en esta investigación, sostengo que el ambiente sociomoral está constituido por

el entramado social donde tienen lugar estructuras legitimadas por el poder y el saber que se materializan a través de diversas formas de vigilancia y control que influyen tanto en el juicio moral del sujeto como en las relaciones sociales. Esta relación me dio la oportunidad de construir un andamiaje teórico con autores como Piaget (1985) y Kohlberg (1987) quienes no desligan el juicio moral de las relaciones en las que se generan; con este referente, diseñé una estrategia de investigación partiendo de métodos, instrumentos y técnicas para abordar la realidad desde una mirada articulada.

Tomando como base el dispositivo del poder, saber y subjetivación, analicé los resultados para reflexionar, comprender y reconstruir las prácticas sociales a partir de la interpretación de las experiencias de los alumnos, padres de familia y maestros quienes manifestaron en su juicio y acciones, las relaciones que estructuran y organizan el entramado social. A partir del conocimiento empírico y teórico, subrayé las necesidades formativas para el diseño de estrategias de intervención basado en el dispositivo referente, así como el dispositivo alternativo teórico y alternativo pedagógico y así favorecer un ambiente sociomoral, juicios morales y relaciones de cooperación.

A partir de los antecedentes teóricos, empíricos y, teniendo como apoyo el análisis del estado del conocimiento, propongo los siguientes objetivos que tienen como finalidad indagar a profundidad el ámbito de la escuela como un espacio de aprendizaje, no sólo de contenidos académicos, sino también de ideas y modelos de acción respecto a sí mismo considerando las relaciones que se establecen en la escuela en cuanto al ambiente sociomoral para un aprendizaje que trascienda objetiva y subjetivamente en el alumno.

1.4 Objetivo general de investigación-intervención

Articular el estudio del ambiente sociomoral, el juicio moral y las relaciones agresivas en la comunidad escolar, para conocer la influencia en los alumnos y favorecer un ambiente que trascienda en lo familiar y social a fin de fortalecer su juicio moral propiciando relaciones de cooperación entre pares mediante estrategias pedagógicas.

Objetivos específicos

- Explorar las particularidades del ambiente sociomoral de los alumnos para fortalecer las relaciones socio/afectivas y potencializar el trabajo cooperativo.
- Explorar las experiencias referentes a las relaciones entre alumnos / alumnos-maestros / alumnos-director / alumnos-padres de familia para fortalecer la comunicación.
- Identificar las prácticas institucionales tanto en lo instituido como en lo instituyente para favorecer la práctica de la democracia.
- Analizar las características del juicio moral de los alumnos para coadyuvar en el proceso de construcción de sí mismo y reflexionar las conductas propias y las del otro.

1.5 Estrategia metodológica

Entrando en materia, la metodología que utilicé, sigue la perspectiva de la teoría general de Bourdieu (2002) quien afirma que todo proceso de investigación requiere de una reflexión crítica que debe aplicarse en todas las etapas del diseño de investigación y que debe impactar en el propio rol del investigador social y su disciplina: “Preguntarse qué es hacer ciencia o, más precisamente, tratar de saber qué hace el científico, sepa éste o no lo que hace, no es sólo interrogarse sobre la eficiencia y el rigor formal de las teorías y de los métodos, es examinar a las teorías y los métodos en su aplicación para determinar qué hacen con los objetos y qué objetos hacen” (Bourdieu, 2002, p. 25).

Desde ese ángulo, consideré el empleo tanto del método cualitativo como del cuantitativo a los que hace referencia Sautu (2003): “Es posible articular y compatibilizar objetivos específicos que se responden con métodos asociados [...] es decir que la triangulación o combinación de metodologías es posible en el nivel de la construcción de los objetivos [...] es una construcción teórica y se implementa en la selección de los métodos” (p. 53). La complementariedad de éstos permite conocer la realidad a mayor profundidad.

Al llegar al momento de la recolección de datos, Bourdieu (2002) destaca la importancia y la atención que debe tenerse para que el instrumento utilizado esté constantemente vigilado. La

idea primordial es conocer los límites del instrumento que se emplea, y tener en cuenta que puede requerir modificaciones o cambios a partir de su aplicación: “Toda operación, no importa cuán rutinaria y repetida sea, debe repensarse a sí misma y en función del caso particular” (Bourdieu, 2002, p.16). Para nuestro autor es imperativo evaluar la utilidad de la técnica según la pertinencia, de modo que no se puede construir una metodología una vez y para siempre.

Refiriéndome ahora a los sujetos de mi investigación, es necesario advertir que trabajé con alumnos que mostraron, en ocasiones sí y en ocasiones no, relaciones agresivas. Es por ello que, para analizar sus diferentes dimensiones tomando algunos elementos de la perspectiva fenomenológica “...donde el objetivo es analizar los valores, ritos y significados de un grupo social” (Hernández, 2006, p.232), fue necesario utilizar la técnica de observación como lo menciono enseguida.

En el ámbito escolar se emplearon dos tipos de observación: encubierta y participante “En este contexto, se aplica la observación encubierta, en la que no se informa a las personas de que están siendo observadas” (Flick, 2004, p. 150). De igual forma, la observación participante como lo menciona Taylor y Bogdan (1986), "involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el medio de los últimos, y durante la cual se recogen los datos de modo natural y no intrusivo" (p. 50).

Al respecto Bourdieu (2000) refiere que la entrevista va más allá del empleo de una técnica:

La entrevista puede considerarse como una forma de ejercicio espiritual que apunta a obtener, mediante el olvido de sí mismo, una verdadera conversión de la mirada que dirigimos a los otros en las circunstancias corrientes de la vida. El talante acogedor, que inclina a hacer propios los problemas del encuestado, la aptitud para tomarlo y comprenderlo tal como es, en su necesidad singular, es una especie de amor intelectual (p.533).

Elegí, entonces, realizar entrevistas abiertas y semiestructuradas porque “La técnica de la entrevista abierta se presenta útil, por tanto, para obtener información de carácter pragmático,

es decir, de cómo los sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales” (Alonso, 1999, p. 72).

De la misma manera adapté un cuestionario del (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) INEE (2014) basado en una “Batería de instrumentos para la Evaluación del Clima Escolar en Escuelas Primarias”.³ Tal instrumento, de tipo “cuestionario estructurado” fue dirigido a los distintos actores de la comunidad escolar (supervisor, director, maestros, alumnos) y su objetivo fue procesar una valoración más completa y confiable sobre el clima escolar.

Con base en el trabajo de los autores antes mencionados, reestructuré los instrumentos iniciales y los apliqué, tanto a los actores educativos como a los padres de familia, para profundizar en la información. Teniendo un primer acercamiento con ciertos datos objetivos y subjetivos, fue necesario apoyarme en la teoría de autores como Kohlberg (1976) y algunas técnicas de Freinet (1974) para lograr una mayor profundidad.

En el siguiente apartado muestro las estrategias que utilicé en un primer momento como apoyo para indagar y obtener un diagnóstico. En un segundo momento, las mismas estrategias me permitieron organizar el proceso de análisis, y en un tercer momento, con la reestructuración necesaria, las utilicé en el proceso formativo (Intervención pedagógica).

³ INEE (2014). Informe País sobre la Calidad de la Ciudadanía. Versión electrónica http://www.ine.mx/archivos2/s/DECEYEC/EducacionCivica/InformePais_resumen_ejecutivo.pdf

Esquema 3. Métodos, técnicas e instrumentos en el proceso de la investigación.

Método	Técnica	Objetivo	Sujeto	Instrumento de aplicación de la técnica	Instrumentos de registro	Fechas
Cualitativo	Observación	*Recuperar información en distintos momentos de la investigación desde una mirada más compleja.	*Alumnos *Maestros *Padres de familia	*Guía de observación	*Bitácora *Fotografía	Inicio 08/2012 Termino 01/2018
	Entrevista Formal e informal	*Conocer sus experiencias en relaciones a su ambiente sociomoral y sus relaciones	*Alumnos *Maestros *Padres de familia	*Guía de entrevista	*Bitácora	*De manera formal en el ciclo escolar 2015/2016
	Dilemas morales	*Conocer las pautas de valor de los alumnos. *Propiciar la interacción de preguntas, opiniones, experiencias, de modo que el alumno reflexione sobre sí mismo, sobre sus juicios morales	*Alumnos	*Video sobre el tema de agresividad	*Bitácora *Fotografía *Dibujo y texto libre	*De manera formal en 10/2015 y 08/2018
Cuantitativo	Freinet (Texto y dibujo libre)	Como lo plantea Freinet, el principal objetivo es que el niño “piense haciendo y haga pensando”	*Alumnos	*Hojas de papel, colores, lápiz	*Bitácora *Fotografía *Dibujo y texto libre	De manera formal en el ciclo escolar 2015/2016 y 01/2018
	Cuestionario	* Lograr un primer acercamiento a la realidad que viven los alumnos, tomando en cuenta las dimensiones tanto de ambiente sociomoral como de juicio moral.	Alumnos *Maestros *Padres de familia	*Guía de cuestionario	*Bitácora	Inicio 02/2014
	Encuesta de datos objetivos	* Conocer y valorar las características del lugar donde viven los alumnos y sus condiciones de vida.	Madres de familia	*Guía de cuestionario	*Bitácora	Inicio 04/2014

Fuente: Elaboración propia 2018

Debo decir que en cada una de las estrategias aplicadas, fui respetando y valorando la propia voz de los niños y de los sujetos implicados –padres de familia y maestros– manteniendo un

seguimiento constante y una revaloración con base a las necesidades emergentes y, por último, utilizando los instrumentos de registro que presento a continuación.

1. 6 Instrumentos de registro y seguimiento

A partir de los eventos prácticos desarrollados durante todo el proceso de investigación en el contexto escolar, en el siguiente apartado describo la finalidad que me llevó a utilizar los instrumentos que aparecen en la investigación con el propósito de fijar el proceso que emergió en el escenario y tener un seguimiento de su curso.

Bitácora de registro

En este sentido considero los cuatro procesos formativos:⁴Apropiación del conocimiento, metacognición, competencia escritural, sentido crítico que se concretan en el diario de campo:

- **Apropiación del conocimiento:** Permite una organización mental de lo que se quiere plasmar; tener claro lo que se pretende fijar para no divagar en la escritura considerando la descripción de aspectos significativos de cada actividad.
- **Metacognición:** Desarrollar oportunamente la planeación de las actividades para preparar el ambiente donde se llevarán a cabo, (mensajes, carteles, entrevistas informales) para generar expectativas. Regulación, mantener una secuencia y redireccionar la actividad si es necesario, cuidar los tiempos, plasmar los errores para mejorar las siguientes actividades. Evaluación: la primera, evaluar el proceso de las actividades para mejorar las intervenciones; la segunda, para medir cualitativa y cuantitativamente el impacto que la intervención tuvo en los tres ejes: ambiente sociomoral, juicio moral y relaciones agresivas.
- **Competencia escritural:** Es conveniente una escritura clara, precisa y rápida plasmando ambientes y/u opiniones que van emergiendo. La parte objetiva se refiere a ir redactando lo vivido, lo observable, y la parte subjetiva se refiere a las reflexiones, asimilación y acomodación de mismo proceso.
- **Sentido crítico:** Posibilita la apertura ante encuentros y desencuentros del proceso mismo y reubicar el camino a seguir.

⁴ Teresita Alzate y colaboradores. Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 47/4 – 10 de noviembre de 2008.

Fotografías

La utilización de la fotografía permite un registro visual y deja de manifiesto las disposiciones corporales así como acontecimientos significativos que se puede utilizar como evidencia: La aportación más importante de la fotografía es que forma parte de una historia. Además, tiene la ventaja de capturar los instantes; su gran valor radica en que es una representación de la realidad que permite la reconstrucción de los hechos. La fotografía es un dispositivo que funge como fuente de conocimiento y posibilita captar detalles empíricos de la vida. Es importante considerar que, cuando la fotografía plasma la inequidad, la pobreza, la explotación, el poder, el acoso escolar, etc., reclama una disposición ética donde debe imperar la responsabilidad para utilizarla debidamente como fuente de información, evidencia, análisis, reflexión y evaluación.

Dibujo

Lo interesante que puede comentarse acerca de los dibujos libres, es que los alumnos ilustran vivencias y sucesos vinculados con lo que ven y lo que sienten; es un medio de expresión que potencializa el pensamiento y la reflexión crítica. Poder hacer una evaluación y un análisis del dibujo de los niños, permite conocer los pensamientos y sentimientos que tienen sobre sí mismos, de los demás y lo que ocurre en su ambiente.

Texto libre

La práctica del texto libre mediante el ejercicio constante y la exteriorización de experiencias vividas, resultó, para los niños, una tarea atractiva de escritura. Lo significativo de los textos inéditos de los alumnos me permitió reconstruir expresiones de sus sentimientos, pensamientos, anhelos, etc., además de darme la oportunidad de continuar el proceso de análisis, evaluación y reflexión.

Después de registrar los elementos cualitativos y cuantitativos, continuaré en otro apartado, con el desarrollo de la evaluación de la intervención para conocer y reflexionar el impacto que tuvo el desarrollo del trabajo de investigación e intervención.

1.7 Población objeto de estudio

La población de esta investigación es de 32 alumnos de nivel primaria, de los cuales 15 son mujeres y 17 hombres con edades entre seis y ocho años en el ciclo escolar (2012-2013); todos se encontraban matriculados cursando el tercer grado y asistían regularmente a la escuela “Rosario Castellanos”. La institución es una escuela de tiempo completo con horario de 8:00 a.m. a 4:00 p.m y recesos de 30 minutos; el primero a las 11:00 a.m. y el segundo a las 13:00 p.m; las actividades son académicas en toda la jornada escolar.

Selección de la población y aplicación de las estrategias de indagación

En la selección de la población para mi investigación, tomé como referencia el trabajo de Edgar Morin (1995) a partir de su libro *Sociología* utilizando los criterios de su investigación en Plozévet.

El principio del método que yo elaboré en Plozévet fue el de favorecer la aparición de datos concretos, de captar las realidades humanas en distintas dimensiones, y buscar, no anular, sino revelar las características individualizadas del terreno, empezando por el individuo sociológico que constituye una comunidad, singular y micro-cósmica, del fenómeno estudiado (p. 193).

Siguiendo este modelo, observé a la población realizando trabajo de campo, para ello respeté las singularidades de cada sujeto; tomé en cuenta su cultura, sus ideas, su forma de comunicarse, y registré las vicisitudes que fueron emergiendo en el proceso.

Morin (2005) resalta un punto importante que es “El sentido perceptivo... hay que aprender a percibir las caras, los gestos, las vestimentas, los objetos, paisajes, casas, caminos” (p.195). Elementos que revelan indicios para tomar decisiones posteriores que permitan la reorientación del proceso de indagación.

Así, entonces, el primer método que utilicé, de manera ordinaria e informal, fue la observación en el ámbito escolar y en la comunidad y consistió en registrar acontecimientos casuales en el “Diario de campo”. Al comenzar con este proceso de investigación e intervención, mis observaciones tenían el objetivo de que partir de una guía, registraba las situaciones

significativas del fenómeno estudiado. Hubo, como era de esperarse, situaciones inesperadas que registré en hojas, en el celular, la computadora, el audio cuidando de no alterar la información. También traté de captar expresiones y sentimientos con base en dibujos para no perder detalle de la escena observada. Utilicé este método durante todo el proceso de la investigación con los alumnos del grupo, los padres de familia, maestros, director, y supervisor. A la par fui trabajando con otras estrategias que a continuación detallo.

Paralelamente, como ya indiqué, me apoyé en un cuestionario dirigido a los alumnos haciendo una adecuación de la “*Batería de Instrumentos para la Evaluación del Clima Escolar en Escuelas Primarias*” (Victoria, 2010). Decidí aplicarlo como punto de partida trabajando con todo el grupo (30 alumnos) con la intención de tener un primer panorama que complementara mi experiencia laboral al estar trabajando diariamente con los alumnos. El cuestionario comprendió cinco categorías: Autoconciencia, autocontrol, aprovechamiento emocional, empatía y relaciones sociales para abarcar las diferentes facetas en las que se desenvuelven diariamente los niños. La convivencia cotidiana me había permitido conocer a todos los niños en el ámbito escolar, sin embargo, me interesaba explorar en un primer acercamiento, las particularidades tanto de su ambiente sociomoral como de su juicio moral.

Durante el diseño del instrumento, hice oportunamente modificaciones porque al aplicarlo por primera vez, encontré que a los alumnos se les dificultaba la comprensión de algunos conceptos, por esa razón decidí cambiarlos intentando que no se desviara su atención en entender el cuestionario sino que se sintieran cómodos y concentraran su atención en el entendido de compartir sus vivencias. Otro obstáculo que descubrí, fue que, en el momento de la aplicación, las opciones que tenían como respuestas eran cinco (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre) y resultaban muy confusas para los niños, así que en un segundo intento, las reduje a cuatro opciones de respuesta para que finalmente quedaran en tres (Nunca, a veces, siempre), de este modo, la aplicación del cuestionario fluyó totalmente.

En la revisión de los resultados del instrumento referido, surgieron nuevas interrogantes por lo que diseñé un nuevo instrumento constituido por 13 preguntas abiertas que titulé “Encuesta

de datos objetivos” dirigido a las madres de familia. El propósito de este apoyo fue explorar algunas particularidades del ambiente sociomoral en el que viven los alumnos. Una dificultad significativa que se presentó al iniciar este instrumento, fue que ocho madres de familia no sabían leer aunque tenían toda la disposición de participar, para tal fin, fue necesario acompañarlas en la lectura de las preguntas y escribir las respuestas en el material impreso. De inicio, pensé que se sentirían cohibidas con mi apoyo, sin embargo, el resultado fue fructífero porque, más que contestar una encuesta, la experiencia se tornó en una plática que me dio la oportunidad y el tiempo necesario para escribir lo más relevante de la conversación.

Así pues, trabajé de manera individual aproximadamente una hora con cada una de las madres de familia, tanto con aquéllas que eran analfabetas como con las que sí sabían leer y escribir. De igual manera, la mayoría ampliaba la información de manera verbal logrando una amena conversación dirigida por las preguntas de la encuesta.

En el diseño de este instrumento había destinado tres días para trabajar con las madres de familia, sin embargo tardé dos semanas en recabar todas las encuestas por algunos contratiempos que se presentaron como fueron la impuntualidad de las encuestadas y/o el cambio del día de la cita acordada lo que, en muchas ocasiones, en lugar de trabajar con cuatro de ellas, sólo podía hacerlo con una o dos. Es importante mencionar que algunas madres de familia estuvieron dispuestas a ajustar sus tiempos, mientras que otras no lo lograron. Finalmente, y al término de dos semanas, pude recabar las 30 encuestas.

Pasando a otro tema, acerca de la “encuesta de datos objetivos” y con base en las observaciones registradas, identifiqué algunos sesgos en la información obtenida tanto de los alumnos como de las madres de familia. Asimismo, advertí que algunos participantes tenían necesidad de ser escuchados, por eso decidí formular una guía de entrevista dirigida a siete madres de familia que identifiqué con mayor vulnerabilidad y otra a los alumnos (hijos de las madres ya seleccionadas). Las preguntas guía de estas entrevistas estaban divididas en tres categorías: ambiente sociomoral, juicio moral y relaciones agresivas. Específicamente y haciendo alusión a los alumnos, realicé una estrategia con un dilema moral tomando como

referencia a una niña a la que no le importaba portarse mal por lo que sus compañeros juzgaban su conducta como buena o mala. Llevar a cabo esta actividad, tuvo como finalidad crear un ambiente de confianza para que los alumnos no temieran que se les iba a *regañar* por las respuestas que expresarían.

La experiencia que adquirí al trabajar indirectamente con dilemas morales, me permitió fortalecer este método y poder trabajarlo con todos los alumnos del grupo. Fue estimulante comprobar que se atrevieron a hablar expresando, sin pensarlo, en una jerarquía de valores; desarrollaron la empatía; respetaron opiniones; practicaron la tolerancia y favorecieron el diálogo, entre muchos otros avances. Con esa información, realicé adecuaciones a cinco dilemas morales y los presenté al grupo dividiéndolos en equipos de entre siete y 10 alumnos para llevar a cabo el desarrollo de la estrategia. Previamente a esta acción, solicité a la dirección de la escuela el pequeño espacio físico de la biblioteca.

Entrados de lleno en la actividad, noté, en un inicio, que los alumnos trataban de contestar correctamente como si estuvieran en un examen. Poco a poco en el proceso del trabajo, se sintieron con mayor confianza y comenzaron a expresar sus pensamientos de forma más auténtica y sin cortapisas, siempre con la ayuda de las técnicas Freinet (texto y dibujo libre) para facilitar la expresión de sus pensamientos y emociones. Es natural que al principio no tuvieran idea de qué escribir, sobre todo frente a una hoja tamaño carta que les parecía un espacio muy grande para dibujar. Afortunadamente y en forma gradual, fueron fortaleciendo su confianza a través de estas técnicas.

La participación activa, tanto de las madres de familia como de alumnos en las estrategias referidas, me permitieron llevar un seguimiento cada vez más profundo tanto en el ambiente sociomoral, en el juicio moral y las relaciones de los alumnos.

Con respecto a la investigación con el personal de la escuela, trabajé con seis maestros, un director y un supervisor. Desde luego que el desarrollo del trabajo fue diferente porque la resistencia que mostraban dificultaba una plena comunicación. A pesar de todo, pude observar

su actuar constantemente recuperando tanto su práctica laboral pedagógica como su relación con los alumnos y las personas involucradas en la comunidad escolar. Las entrevistas que logré materializar con el personal de la escuela, se realizaron de manera informal porque no estuvieron dispuestos a trabajar formalmente como les había solicitado, pues argumentaron que no tenían tiempo para concretar su participación, sin embargo, por ser parte de un entramado de ideas y actitudes, me pareció importante conocer su perspectiva sobre la temática tratada en este trabajo.

Al terminar la aplicación de todas las estrategias, los resultados que obtuve de los cuestionarios fueron trabajados mediante la utilización del programa de SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) vaciando los datos de forma que se pudieran visualizar, graficar y elaborar tablas de datos que orientaran sobre las tendencias de los resultados obtenidos; posteriormente interpreté de manera cualitativa los datos utilizando las representaciones gráficas (dibujos) para mostrar las subjetividades.

1.8 Estrategia analítica

Según palabras de Yurén (2007), “el análisis resulta indispensable cuando se busca identificar factores, elementos y dimensiones diversas, así como develar las relaciones de dependencia entre ellos con la finalidad de determinar cuáles son las condiciones de existencia de una determinada situación que se presenta como problemática”. Con la anterior referencia, parto de la necesidad de comprender y explicar los resultados obtenidos como lo menciona Poujol (2008), “La metodología de análisis consistió en contrastar el discurso generado por niñas, niños, docentes, con los registros de observación, los videos, y construir de forma colectiva su significado” (p. 3), además del discurso de los padres de familia, director y supervisor con base en los resultados de las estrategias aplicadas.

Considero necesario mencionar que todo proceso de investigación sugiere un análisis crítico que supere el dualismo que existe entre el subjetivismo/objetivismo como lo sostiene Bourdieu (2002): “La ciencia es un producto del espíritu humano, producida de acuerdo con las leyes de nuestro pensamiento y adaptada al mundo exterior. Ofrece, pues, dos aspectos: uno subjetivo,

otro objetivo, ambos igualmente necesarios, pues cambiar cualquier aspecto de las leyes de nuestro espíritu resulta tan imposible como cambiar las leyes del mundo." (p.221). Esta dicotomía puede abordarse desde el pensamiento estructuralista de Bourdieu; desde la perspectiva de Elias cuando hace referencia al entramado social considerando los marcos estructurales y desde el planteamiento filosófico de Foucault cuando ve desdibujado el poder que permite que las relaciones de dominación no sean perceptibles por los sujetos.

Es así que la postura de Bourdieu (2002), ante el manejo de los métodos e instrumentos considera, que tanto el investigador como el investigado, son personas con cierta asimetría que poseen diferentes especies de capital por lo que es conveniente que "toda operación, no importa cuán rutinaria y repetida sea, debe repensarse a sí misma y en función del caso particular" (Bourdieu, 2002. P. 16). De lo anterior resulta inminente, construir una estrategia metodológica adecuada al caso como lo hago enseguida.

Para diseñar la estrategia metodológica, utilicé la complementariedad de métodos (cuantitativo y cualitativo), enseguida analicé los resultados de las estrategias cuantitativas (cuestionario) desde una mirada cualitativa al igual que el resto de las estrategias para obtener una mejor comprensión de todo el proceso logrando con esto que el resultado fuera "fascinante, ya que involucra descubrir lo profundo de lo dicho, de lo no dicho, de lo expresado, de lo gestual, es encontrar sentido a los materiales provenientes de las más diversas fuentes; vivencias obtenidas por el investigador durante su permanencia en los locales de investigación, los documentos que son producidos por los distintos actores (visuales, escritos, actuados)". (Shettini y Cortazzo, 2015, p. 14).

Paralelamente a la aplicación de estrategias, la teoría fue sosteniendo la construcción de la investigación; Corbin y Strauss (2002) afirma que "si bien las técnicas y procedimientos son necesarios, constituyen sólo un medio para obtener un fin" (p. 24). Para lograrlo consideré su ordenamiento como estrategia analítica a partir de tres conceptos básicos: Descripción - Ordenamiento – teoría, ideas que guiaron mi proceso de investigación como a continuación aparece:

Descripción

Este concepto trata sobre lo que Corbin y Strauss (2000) menciona con respecto a que “en sus conversaciones cotidianas, la gente suele describir objetos, personas, escenas, acontecimientos, acciones, emociones, estados de ánimo y aspiraciones”. Para tal fin y referido a la presente investigación, recuperé los discursos de los principales actores obtenidos durante el trabajo de campo, rescaté los conceptos básicos para después agruparlos en categorías centrales y así lograr describir en lo posible una parte de la realidad en la vida de los niños.

Ordenamiento conceptual

Por lo que se refiere al ordenamiento conceptual, Corbin y Strauss (2002) comenta que “se refiere a la organización de los datos en categorías (o a veces, clasificaciones) discretas, según sus propiedades y dimensiones y luego al uso de la descripción para dilucidar estas categorías”. Creí relevante para tal fin, encontrar el sentido a cada uno de los conceptos; mantener la claridad y la congruencia y revisar constantemente la teoría y las investigaciones que se han realizado sobre el tema, para hacer modificaciones, adecuaciones y/o aportes a la investigación.

Teoría

Acerca de la teoría tomo como referencia lo que Corbin y Strauss (2002) dice al respecto: “Teorizar es un trabajo que implica no sólo concebir o intuir ideas (conceptos), sino también formularlos en un esquema lógico, sistemático y explicativo”. Tomando como base lo anterior, considero que teorizar es un proceso largo y complejo que requiere dar orden a las ideas, conceptos y teorías del fenómeno estudiado para lograr una consistencia lógica en el proceso bajo una mirada relacional a lo largo de toda la investigación.

1.9 Enfoque y estrategia de intervención vinculada a la investigación

Al abordar este segmento, puedo mencionar que, de manera general, los hallazgos de las investigaciones incluidas en el estado del arte, mostraron que las situaciones que emergen en el ámbito educativo son inacabadas, por lo que requieren un continuo ejercicio de cuestionamiento, reflexión y evaluación. Los principales actores son los alumnos, profesores y padres de familia

que muestran un comportamiento enmarcado por su ambiente sociomoral cuyo origen lo constituyen sus creencias, costumbres, valores, entre otros. Diariamente reciben información desde una perspectiva amplia y la encauzan en relación a sus experiencias cotidianas, por eso el proceso de aprendizaje es una situación incierta, cambiante, compleja, proclive a favorecer relaciones agresivas y conflictos de valor porque sus juicios están moldeados por los adultos y el contexto próximo.

En relación con el docente, cotidianamente debe cumplir funciones administrativas, mientras que el tiempo restante lo dedica a impartir clases. Sin embargo y partiendo de mi experiencia y de mis reflexiones, considero que los docentes desempeñamos un papel importante al intervenir en ambientes escolares y comunitarios muy complejos, en escenarios donde existe la interacción de los alumnos pero en los que difícilmente se concreta la integración en aspectos psicológicos, sociales, emocionales en continuo cambio y que, a la vez están influidos por factores sociales, económicos, culturales y políticos. Anteriormente el ámbito educativo se consideraba como una esfera independiente de la sociedad, afortunadamente hoy, está considerado como un ámbito que exige profundas transformaciones, nuevas organizaciones y la implementación de nuevas estrategias de cooperación y de reflexiones comunes.

Es necesario, por lo tanto, propiciar cambios educativos modificando el sentido tradicional en donde las propuestas para mejorar la educación vayan de “abajo” hacia arriba en el orden local y regional. La educación es responsabilidad de todos y ello implica conocer el ambiente sociomoral, los juicios morales y las relaciones sociales de los involucrados tanto en las instituciones como fuera de ellas, para que existan transformaciones psicogenéticas y, por ende, sociogenéticas.

Para contribuir a esta transformación revisé la teoría de autores como: Elias (1990), Bourdieu (1996), Piaget (1984), Puig (1996) y Foucault (2002), y, si bien es cierto, que no son autores con propuestas en intervención educativa, me han aportado elementos importantes para la construcción de esta propuesta. Como hemos visto, al inicio del trabajo, planteé como ejes de

intervención, el ambiente sociomoral, el juicio moral y las relaciones agresivas guiados todos por los principios teóricos mencionados.

En la práctica profesional he observado que existe una permanente tradición que busca eliminar, minimizar y/o ignorar los problemas cotidianos reduciendo su explicación a factores inmediatos que los categoriza como obstáculos, soslayando la perspectiva de que son el impulso para analizar y reflexionar tanto la actuación profesional, como el proceso integral de los alumnos.

En la articulación investigación-intervención que desarrollé, se concibe a los alumnos inmersos en una red de relaciones donde la individualidad y la colectividad puede ser deconstruida y reconstruida a través de propuestas de intervención que implican la construcción de actividades enfocadas al ámbito escolar que contribuyan al fortalecimiento de la identidad, a la inclusión social, al cambio o modificación de la visión del mundo, a la comprensión recíproca, a la creación de las condiciones para favorecer el autoconocimiento mediante experiencias, a las relaciones de cooperación, a la conservación de una disciplina equilibrada que genere espacios de reflexión donde se eviten las sanciones y se potencialice el sentido de justicia.

El enfoque teórico requiere dejar de imponer simples instrucciones, por eso me ocupé de que existiera una continuidad teórica, metodológica y praxis. Comprendí la necesidad de reflexionar tanto de la aplicación correcta de las actividades, como de la significación y vigilancia epistémica ante la realidad reconociendo los obstáculos que emergen y que son superados en el conocimiento de lo social. La puesta en marcha de esas prácticas permitió el cuestionamiento y evaluación continua como lo describo en el siguiente apartado.

1.10 Estrategia de evaluación de la intervención

Debido a la complejidad de los temas desarrollados, la evaluación fue integral. Al respecto Puig refiere que la evaluación “sobre todo en educación moral, ha de ser continua y formativa:

su objetivo es orientar el proceso de aprendizaje y servir de ayuda para introducir las modificaciones necesarias en el plan previsto inicialmente” (Puig 1998, p. 135).

La evaluación estuvo enfocada a las tres líneas de intervención: Ambiente sociomoral, juicio moral y relaciones agresivas. Mi prioridad fueron los alumnos y de manera secundaria mi atención se centró en los docentes y madres de familia. El objetivo mismo de la evaluación implicó no solo el impacto de la intervención en el contexto escolar y en el propio alumno, sino también la valoración de los resultados obtenidos ante los objetivos deseables.

Los criterios de evaluación con enfoque cognitivo, constructivista y social fueron los siguientes:

- Reflexiones sobre el trabajo cooperativo de las madres de familia y alumnos por medio de entrevistas informales como medio para que ellos expresaran sus experiencias.
- Valoración del razonamiento moral de los alumnos mediante la expresión oral poniendo como punto principal de atención la forma o la estructura a partir de la cual el alumno justificaba sus decisiones.
- Observación sobre cómo son las relaciones entre pares mediante los indicadores: democracia, autonomía, trabajo cooperativo y convivencia.

Después de realizar un primer acercamiento al ámbito educativo donde llevé a cabo una parte de la investigación, desde una mirada relacional y desde las aproximaciones teóricas, decidí desarticular los tres conceptos (ambiente sociomoral, juicio moral y relaciones agresivas) para profundizar el estudio y a la vez sistematizar la información que obtuve. Esto permitió realizar una evaluación continua, redireccionar el proceso de investigación y comprenderlo más integralmente. El siguiente capítulo desarrolla el concepto de ambiente sociomoral.

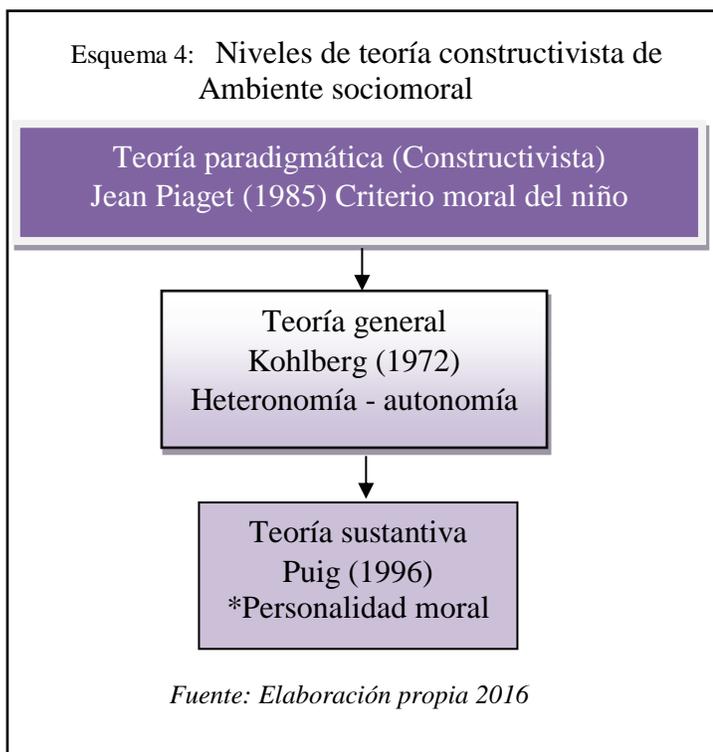
Capítulo 2.

Ambiente sociomoral

En este capítulo desarrollo el concepto de Ambiente Sociomoral; comienzo con el estudio y comprensión de los diferentes niveles de teoría que utilicé como fundamento del concepto. Prosigo con una revisión sistemática de las investigaciones realizadas sobre el mismo tema, así como el proceso de indagación, para posicionarme en el terreno teórico-empírico, y realizar un aporte al concepto con base al trabajo realizado en conjunto.

2.1 Sustentación teórica

En este apartado muestro la sustentación teórica del concepto Ambiente sociomoral. Reconozco la importancia de analizar cómo es el ambiente sociomoral donde interactúan los alumnos para comprender de qué manera influye en las relaciones agresivas y en la construcción del juicio moral. Para lograr lo anterior, tomo como base la teoría constructivista de Jean Piaget (1985) quien realizó investigaciones mediante la observación y el diálogo de los niños, que lo llevaron a



publicar *El juicio moral del niño* destacando que “Toda moral 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” (Piaget, 1985, p.9).

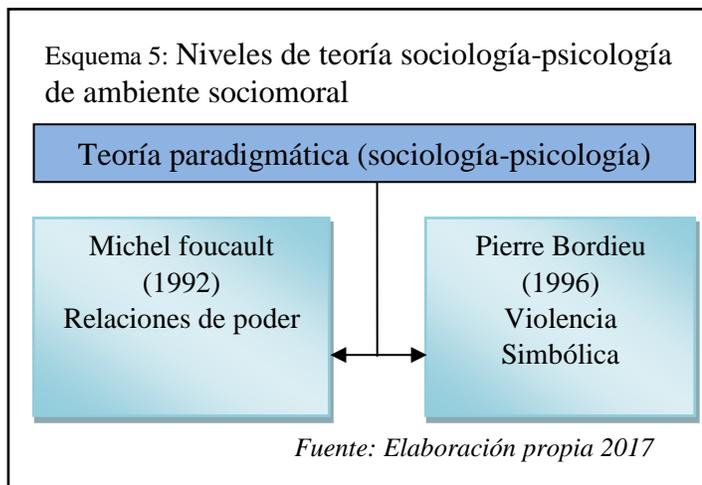
Desde el análisis que he estudiado acerca de la teoría de Piaget en lo que se refiere al sistema de reglas, recupero que existe una vinculación entre la moral y la sociedad, en la que el individuo adquiere las reglas.

Kohlberg (1976) es uno de los teóricos que continuó con la perspectiva de Piaget, en relación a que las reglas se tienen que establecer tanto en la casa como en la escuela. Está documentado en estudios de investigación, los sujetos obedecen las reglas porque se les imponen, por lo tanto no tienen conciencia, lo que deriva que las obedezcan o no, carentes de significado.

Para este estudio también resultan relevantes los aportes de Puig (1996) quien aborda el tema de la construcción de la personalidad moral, donde también se presentan reglas, produciéndose siempre en el interior o en relación a los valores que el individuo va adquiriendo de acuerdo a sus experiencias, entendiendo éstos como elementos activos con características: sociales, culturales e históricas (Respeto, tolerancia, responsabilidad, comprensión, entre otros).

Los estudios tanto de Piaget y Kohlberg refieren a la vulnerabilidad del alumno ante el adulto en relación a que el segundo puede imponer reglas sociales. Por su parte, Puig destaca el papel que tienen los medios de experiencia para construir la moral en el individuo. En estas condiciones sociales, culturales e históricas que refieren los autores ya mencionados, se manifiesta la imposición de modelos externos que Bourdieu conceptualiza como violencia simbólica donde también entra en juego las relaciones de poder que ha desarrollado Foucault.

Michel Foucault (1992), filósofo Francés, define las relaciones de poder como “una relación de fuerzas, o más bien toda relación de fuerzas es una relación de poder [...] Toda fuerza ya es relación, es decir, poder: la fuerza no tiene otro objeto ni sujeto que la fuerza” (p.99).



Por su parte, Pierre Bourdieu (1996), sociólogo francés, concibe como “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significados e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (p.44).

En el entramado social al que hace referencia Elias (1990) se presentan las relaciones de poder, que están ligadas a la sociedad bajo determinada fuerza establecida, en un momento históricamente dado. Aplicando la perspectiva de las relaciones de poder al ámbito socioeducativo puedo agregar que estas son un elemento central en la configuración del ambiente sociomoral. A nivel macro las relaciones de poder se hacen presentes en las políticas educativas como en las reformas educativas donde están implícitos intereses políticos y económicos que vulnerabilizan las relaciones; a nivel micro social se presentan entre directivos, profesores, padres de familia y alumnos imponiendo estructuras dadas como legítimas, y deja un mínimo margen a que el alumno se desarrolle en libertad.

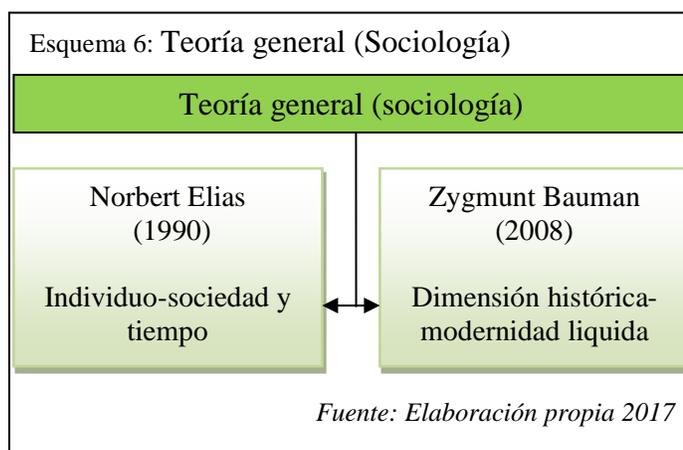
Esta libertad limitada reprime a los alumnos en su proceso de autonomía porque se les pide y algunas veces se les exige que sean *buenos estudiantes*, cuando las estructuras tanto familiares como escolares están minimizando su desenvolvimiento, con la fuerza de la imposición.

En el ámbito educativo observé desde la mirada de Bourdieu (1996) que el título es una arbitrariedad necesaria puesto que en la sociedad es más importante obtener un documento que

desarrollar habilidades para enfrentarse a la vida en la que, como menciona Foucault (1992) existe una legítima dominación que se ha venido dando de generación en generación siendo parte de una historia.

Esta dominación propicia en el entramado social valores desdibujados en el transcurrir del tiempo, a este cambio paulatino pero constante Bauman (2008) lo conceptualiza como modernidad líquida en la que muestra las consecuencias que ha tenido el paso de la modernidad sólida a la líquida para la configuración del tiempo, y cómo esta transformación ha influido de modo determinante en la estructuración y en la legitimación de las sociedades. Como lo muestro a continuación.

Norbert Elias (1990) sociólogo, plantea que el ser humano no es un individuo aislado sino que está ligado a la sociedad a través de “cadenas invisibles” que forman el entramado social y que “Según sea la historia, según la estructura del grupo humano en que se críe y según su desarrollo y posición dentro de este grupo, así será el lenguaje que adquiera, así serán el esquema de regulación de instintos y el tipo de actitud adulta” (Eliás 1990, p.37).



Esta historia a la que se refiere Eliás (1989) se da a través del tiempo en el que “el individuo se apoya en un saber ya existente y lo prolonga” (p.14). Es el mismo tiempo que se puede utilizar como una herramienta para conocer las situaciones sociales que han ido cambiando a través de la historia y que a su vez va reestructurando las condiciones sociales en las que los individuos se van desarrollando.

En esta etapa de la modernidad, la educación no es concebida como un proceso en el que se acumulan conocimientos de manera gradual y progresiva con el objeto de lograr un resultado final que persista en el tiempo. El mismo ambiente sociomoral que se vive en la escuela carece de valores generando inseguridad, desconfianza, falta de aspiraciones, relaciones agresivas que favorecen la individualidad y dificultan las relaciones humanas, son situaciones que vivimos cotidianamente en las condiciones sociales, concepto que desarrolla Elías (1990) “Toda sociedad humana está compuesta por individuos particulares y todo individuo humano llega a ser verdaderamente humano, solo cuando aprende a actuar, a hablar, a sentir en una sociedad formada por otras personas” (Elías, 1990, p. 93). Los aspectos mencionados se han investigado desde diferentes miradas como lo presento en el siguiente apartado.

2.2 Revisión de las investigaciones sobre Ambiente Sociomoral.

Tras una revisión sistemática de las investigaciones que se han realizado en Iberoamérica relacionadas con el ambiente sociomoral, identifiqué cinco textos relevantes que a continuación analizo: Arévalo (2002) en Lima Perú desarrolló el concepto de clima moral; Soares (2012) en Brasil hizo referencia a ambiente sociomoral; Alencar (2003) en Porto Alegre de igual manera se refiere al ambiente sociomoral; Palacios (1996) hace un acercamiento a los sucesos sociales.

Uno de los objetivos en común que tiene estos investigadores es estudiar el desenvolvimiento de los alumnos en relación con el ambiente sociomoral utilizando este concepto de manera general. La metodología empleada fue mediante análisis de documentos, método cualitativo, método descriptivo, observaciones (con instrumentos como: diario de campo, fotografía, dibujo y texto libre), entrevistas, conversaciones. Basan sus estudios en la teoría cognitivo-evolutiva que surge de los trabajos de Jean Piaget (1985).

Algunos de los hallazgos que estos investigadores presentan son los siguientes:

En un estudio realizado en Porto Alegre por Alencar (2003) es que el ambiente sociomoral favorece o inhibe la autonomía por lo que concluye que el ambiente sociomoral ideal es el de

cooperación porque minimiza diferencias. En relación a la escuela, cada profesor interpreta a su modo y con base a esto emite juicios que señalan como culpables de sus actos a los alumnos. En un estudio que se realizó en Brasil Soares (2012) también hace referencia a los profesores refiriendo que ellos intervienen en la construcción de valores del individuo tanto positiva como negativamente; si se propicia un ambiente sociomoral cooperativo con reglas justas, irá envolviendo al alumnos en un ambiente capaz de resolver conflictos de manera solidaria y de colocarse en lugar del otro. Los hallazgos giraron en torno a un ambiente sociomoral coercitivo y ambiente sociomoral cooperativo para propiciar la autonomía.

Otro estudio realizado en Lima Perú por Arévalo (2002) afirma que la educación escolar es un espacio artificial de convivencia en el cual, el alumno secundario no visualiza su colegio como institución formativa. El comportamiento interpersonal e intrapersonal de los adolescentes al interior del aula no están libres de dificultades y muchas veces es en el proceso enseñanza-aprendizaje dónde se observan transformaciones adaptativas, alteraciones en su conducta, conflictos interpersonales que inhiben o afectan el aprendizaje.

Como puede observarse, los tres investigadores abordan la importancia de las relaciones sociales que se establecen entre los estudiantes como un elemento central que configura un ambiente sociomoral aunque no todos utilizan este concepto. Existen coincidencias en cuanto a la perspectiva desde la cual los investigadores analizan las relaciones, por ejemplo: el ambiente sociomoral se restringe a la escuela, sobre todo al grupo de pares, confirman la teoría de Piaget (1985) en cuanto a que un ambiente de cooperación favorece una moral autónoma. Finalmente, estos investigadores no toman en cuenta en el ambiente socio moral a la sociedad más amplia, a lo histórico social en el sentido que lo maneja Elías (1990) y las relaciones mutuas, a veces invisibles, entre lo histórico, lo cultural y lo individual.

Los investigadores a los que hice referencia trabajaron el concepto de ambiente sociomoral tomando consideran el espacio y el tiempo, mismos que retomo en el siguiente apartado.

2.3 Dispositivo para realizar un acercamiento a la experiencia en el ámbito escolar

El dispositivo que plantea Foucault (1976) consiste en las relaciones entre instituciones, prácticas sociales y maneras de gobernar que determinan las formas de ser, hacer y conocer del sujeto (en este caso del alumno) en un momento histórico determinado, y que se constituye en acontecimientos, de tal modo que se afirma que el dispositivo es un modo de constituir subjetividades.

➤ Dispositivo de poder

Foucault no trató de forma sistemática el problema de la educación y la disciplina, sin embargo, en su libro *Vigilar y Castigar* realizó algunas reflexiones sobre las tecnologías disciplinarias en las sociedades: “La disciplina no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, implicando todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas” (Foucault, 1976, p.218).

A lo largo de 12 años de experiencia laboral en el contexto escolar observo que, como parte de lo instituido⁵ es el profesor quien tiene el poder de etiquetar a los alumnos, determinar quién se queda en clase y quien se queda fuera del salón, ya que en muchas ocasiones cuando un alumno muestra una conducta de indisciplina no esperada por el profesor, éste toma la decisión arbitraria de ordenarle que deje el aula sin ningún argumento poniendo en juego la vulnerabilidad emocional de los sujetos que tiene a su cargo.

De manera general, muchas prácticas son heredadas, creadas y fomentadas desde la cultura dominante para lograr el control de la conducta del niño; como por ejemplo, dentro de la institución los alumnos se acomodan en filas, en butacas individuales, con el propósito que el niño no platique, no comente, no comparta, apostando por las capacidades individuales, excluyendo y señalando a los que no tienen el mismo ritmo de trabajo, el fin último es

⁵ Remedi (2004) “Responde a la lógica que la propia institución o que las propias prácticas tienen, lógicas que están asentadas en una historia de la institución, que están asentadas y que están construidas en significados de la institución y que otorgan identidad a la institución” (p.2).

estandarizar, eliminar las diferencias, disciplinar, lo que en palabras de Foucault (1976) es “homogeneizar, normalizar y excluir”.

➤ Dispositivo de saber

Foucault (1976) identifica al “saber” como una manera histórica de dar orden al mundo, de que exista una relación entre las palabras y las cosas, por lo tanto, no hay formas de saber independientes de las relaciones poder. Entre el profesor y el alumno existe un intercambio constante de poderes que son mucho más acontecimientos de la posición del saber (Profesor) sobre el sujeto (alumno); como alguien a quien se debe de educar con métodos disciplinarios y sancionadores.

En el ámbito educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el saber del alumno es una herramienta que pasa a segundo término, ya que se le da mayor validez a una evaluación arbitraria sin sentido porque a pesar de que ha habido cambios en las reformas educativas, finalmente se necesita un valor numérico para etiquetar los saberes de los alumnos. Esta es una situación que provoca inconformidad y por consiguiente agresividad tanto en los padres de familia como en los alumnos porque existe mayor preocupación por lograr una calificación que por fortalecer el dominio ya sea científico o no que menciona Foucault.

Se han impuesto aparentes motivaciones para los alumnos, aumentando o disminuyendo calificación dependiendo de las relaciones que existan entre los padres de familia y el profesor (si entre ellos hay empatía, se ve beneficiado en las calificaciones, o por contrario) con base en estas mismas relaciones se otorgan diplomas o incentivos materiales minimizando o excluyendo a los menos favorecidos; desdibujando el objetivo principal del proceso del saber.

➤ Dispositivo de subjetividad

Las relaciones en el contexto descrito se caracterizan por el poder y el autoritarismo en el que el sujeto es minimizado y convertido en objeto que debe subordinarse sin cuestionar ni reflexionar. Se regulan sus relaciones, se moldea su conducta y se dirigen sus acciones, manteniéndolo dependiente y coartando su proceso de autonomía. Ante esta situación Foucault

(1988) que aporta “El poder clasifica a los individuos, los jerarquiza, los designa y les impone una identidad en la que deben reconocerse y ser reconocidos. Así el poder transforma a los individuos en sujetos sometidos a otros a través del control y la dependencia, y sujetos atados a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo” (Foucault, 1988, p. 231)

En la institución donde realicé la investigación, el sujeto carece de libertad y democracia, por lo contrario, está “sometido” como lo menciona Foucault (1998), no se le reconoce como sujeto con características propias, formas de pensar, maneras de aprender, de entender, de interpretar la realidad.

En el aula y así mismo en la escuela se clasifica a los sujetos en categorías duales, entre buenos y malos, disciplinados e indisciplinados, como medios de control que va formando al sujeto exactamente como el mismo sistema lo requiere y como a las autoridades les conviene. Que sean sumisos a cualquier orden y si alguno cuestiona a los profesores, es sancionado argumentando que es una falta de respeto confrontar a sus mayores. Lo mismo sucede con los padres de familia; es cotidiano escuchar consejos que se contraponen como: *Si tu maestro me da una queja te las vas a ver conmigo. O, si te pegan, pegas*. Esta doble moral se ve reflejada en las relaciones de los alumnos puesto que no se les da la libertad de tomar decisiones propias y conscientes, en una palabra: autónomas.

2.4 Dispositivo de indagación

La perspectiva adoptada por la sociología histórica de Norbert Elías (1990) favorece el análisis de las estructuras sociales en movimiento. El instrumento de interpretación social de este autor es el concepto de figuración social, base fundamental relacionada con la orientación recíproca tanto a nivel individual como lo social. También hace referencia a la sociogénesis (tiene mayor alcance y centra su interés en la estructura general) y la psicogénesis, (centra su interés en la psicología de los individuos).

Referente a los procesos que explican el proceso de civilización y la vinculación entre lo individual y lo colectivo, Elías (1987) afirma que “no es posible entender la psicogénesis de los hábitos de los adultos en la sociedad civilizada, si se considera independientemente de la sociogénesis de nuestra civilización. Según una ley fundamental, durante su vida, el individuo vuelve a recorrer los procesos que ha recorrido su sociedad a lo largo de la suya” (p.49). El concepto de figuración es la clave en la obra de Elías ya que sirve de herramienta conceptual para hablar de las personas como individuos al mismo tiempo que pensar en ellos como parte de la Sociedad.

En el siguiente apartado describo el contexto de este estudio, en el que vinculé tiempo y espacio, así mismo retomé la perspectiva de Elías (1987) referente a la delimitación y la relación que existe entre el nivel macro (sociogénesis) y el nivel micro (psicogénesis) considerando rasgos de la figuración social del estado, las familias, la escuela y los alumnos.

Estado de Morelos

El atlas de violencia 2014⁶ muestra que más del 43% de la población estatal se ubicaba en una situación de pobreza. De ellos, 33.6% se encontraba en vulnerabilidad por carencias sociales y prácticamente el 14% con ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo. En cuanto a los delitos, desde 2008 hay repuntes en casi todo tipo de delitos, aunque destacan secuestros, extorsiones y homicidios dolosos.

Los jóvenes que han cometido delitos cuentan apenas con la educación básica, y en muchos de los casos de manera incompleta. Es evidente que estos jóvenes que sólo se quedaron en este nivel de educación son un grupo particular y desarrollan una tendencia a cometer delitos, misma que tiene su origen en las condiciones sociales que la generan.

⁶ Atlas de la seguridad y violencia en Morelos / Sergio Aguayo Quezada, coordinador; Rodrigo Peña González, Jorge Ariel Ramírez Pérez, compiladores. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos: Colectivo de Análisis de la Seguridad con Democracia, 2014.

Municipio de Jiutepec

En el *Atlas de la seguridad y violencia en Morelos* se registra que el fenómeno de la delincuencia juvenil es propio de las zonas urbanas. Allí se generan condiciones propicias para que los jóvenes tiendan a desarrollar conductas que son penalizadas por el aparato legal. La mayor proporción de los jóvenes de edades de entre 18 y 29 años, que fueron detenidos por algún delito ilícito, residían en municipios con alta densidad poblacional. “Para poder indagar en profundidad cómo es que los jóvenes llegan a generar conductas delictivas, realizamos 4 entrevistas a jóvenes varones. Tres de ellos cercanos a los 20 años y otro ya al final de los veinte, que se encontraban vinculados a pandillas y que habían sido detenidos por la policía por algún delito cometido”. (Aguayo, Peña y Ramírez, 2014, p.213).

Ellos viven en los municipios de Cuernavaca, Jiutepec y Cuautla. Las entrevistas indagaron sobre su historia familiar, la estructura y las interacciones familiares, su interés por la escuela, el inicio en el consumo de drogas y las interacciones que mantenían con sus amigos. Se trató de analizar cómo el medio en el que viven ha ido configurando sus prácticas de tal manera que llegaran a generar actos delictivos.

Unos de los hallazgos que recupero de Aguayo, Peña y Ramírez (2014) fue que los entornos familiares están caracterizados por rupturas familiares que generan en los niños deficientes procesos de socialización que impiden que incorporen valores y orientaciones hacia el futuro. Los jóvenes que viven en estos entornos no tienen los elementos necesarios para orientar su vida; viven anclados en un presente que busca huir de un pasado doloroso.

El gran flujo de drogas y la enorme cantidad de jóvenes en situaciones similares se relacionan con socializaciones marginales y excluyentes que los llevan a un mayor consumo de alcohol y drogas, a mayores condiciones de vulnerabilidad, de exclusión social, a un incremento en los actos delictivos.

Colonia Cuauhtémoc Cárdenas

Según consta en los archivos de la escuela, la colonia Cuauhtémoc Cárdenas del municipio de Jiutepec se fundó en 1987. Se ubica en la parte norte del municipio, sobre un manto acuífero importante del estado. Varios pobladores llegan de flujos migratorios de otros municipios del estado e incluso de estados colindantes como Guerrero y Puebla; para asentarse en varias colonias de forma irregular, como “paracaidistas”.

Por necesidad de vivienda, los integrantes de esta colonia invadieron la zona protegida, y lograron conformarse como comunidad. Tienen en común una historia de lucha constante. A finales de 1989 se repartieron los últimos terrenos y llegaron las últimas familias fundadoras de la colonia. En 1991 la Col. Cuauhtémoc Cárdenas obtuvo su reconocimiento oficial en el ayuntamiento de Jiutepec, estando como presidente municipal Álvaro Agüero. A partir de ese momento los miembros de la comunidad eligen a la autoridad civil así mismo tienen injerencia en la organización de áreas comunes.

Escuela Primaria Federal “Lázaro Cárdenas”

Con base a los archivos de la escuela y los resultados del proceso de indagación concluyo que, existe similitud entre la forma en que se constituyó la colonia y la construcción de la escuela, la gente luchó para lograr la misma; a los habitantes de la colonia nada se les ha dado fácil, por lo tanto las acciones logradas se han vuelto elementos identificatorios como personas y como comunidad, sintiéndose con el derecho de tener injerencia en el trabajo dentro de la institución educativa y se muestra de distintas maneras:

Los pobladores establecen quienes integran la asociación de padres de familia, las cooperaciones, los horarios (especialmente, la hora de recreo y la dinámica en que se llevará a cabo), exigen a los maestros puntualidad y trabajo; una situación relevante es que si el maestro tiene una forma de trabajo diferente a la que ellos están acostumbrados, los padres de familia se molestan y exigen trabajo en los cuadernos y estos deben de estar diariamente calificados con un valor numérico.

El rol otorgado a la escuela no está alejado de los otros ámbitos de una cultura, de una sociedad y de una historia, no es una función ingenua, sino es una función intencionada, dirigida y controlada. Siguiendo a Foucault (1996) refiere que “La gente debe elaborar su propia ética, tomando como punto de partida el análisis histórico, sociológico, y así sucesivamente... toda esta trama prescriptiva debe ser elaborada y transformada por la propia gente” (p. 99).

La escuela ha sido un aparato más de reproducción cultural, social, ideológica y en muchos casos de una arbitraria imposición; es un aparato más de poder, donde entran en juego las relaciones de fuerza y de poder de una sociedad, siendo mayoritariamente quienes han ejercido el control los grupos dominantes aun de ellos mismos. Ésta son condiciones sociales y culturales que influyen en el proceso de formación moral como lo refiere Puig (1996) en el siguiente apartado.

Como plantea Elias (1990) la configuración social, se relaciona con la historia, la estructura y posición del grupo humano, que influye en: el desarrollo, lenguaje, regulación y la actitud de las personas. En este sentido, en el estado y la comunidad los rasgos que se destacan son grupos humanos en una posición de desventaja social por la pobreza, el bajo nivel educativo así como deficientes procesos de socialización que dan lugar a diferentes problemas sociales. De alguna manera, los alumnos reciben influencia de estos medios de experiencia que son los modelos que toman para normar su desenvolvimiento dentro del círculo social.

2.5 Acercamiento al contexto escolar mediante la aplicación de instrumentos metodológicos.

Puig (1996) refiere que “la educación moral es una tarea compleja... considerando dos cuestiones distintas: los problemas sociomorales y los medios de experiencia moral. Ambos aspectos tienen un papel importante en el proceso de formación moral” (p. 158). Con base en la aplicación de la entrevista se obtuvieron datos de algunos de los problemas sociomorales a los que el alumno se enfrenta día con día.

Tuve la oportunidad de entrevistar a un alumno de ocho años de edad quien será identificado como BJ y a una madre de familia identificada como mamá de OA:

➤ Alumno BJ

Es un niño que tiene una hermana un año mayor que él, sus papás son divorciados y los niños quedaron al cuidado de la mamá, pero ella se dedicaba a trabajar para los hombres como *sexoservidora* (Así lo menciona su abuelita) llevaba a sus clientes a su casa, al no tener ninguna precaución los niños se daban cuenta de las actividades de la madre y así pasó mucho tiempo hasta los abuelos de BJ demandaron a su mamá y el DIF intervino y los mantuvo en un orfanatorio por un tiempo, la abuelita peleó por ellos durante mucho tiempo hasta que se los entregaron y los llevó a vivir con ella y la mamá estuvo de acuerdo y el papá se fue a Estados Unidos.

Desde los cuatro años BJ vive con sus abuelos maternos, su mamá no los volvió a buscar y su papá los visita algunas veces pero no se queda por mucho tiempo en México porque expresa: *la vida aquí es muy pobre y fea*. Hace algunas semanas murió el abuelito de BJ, le amputaron las piernas y se complicaron las cosas y no tuvieron las posibilidades económicas para salvarle la vida. BJ estuvo unos días muy triste y después su comportamiento se agudizó. Había mucha inconformidad por parte de los alumnos e incluso con algunos padres de familia con su presencia en el salón de clases ya que tenía actitudes no aceptadas como: quitarle los útiles a sus compañeros, se ponía un suéter en la cabeza y jugaba a que era actriz y tenía el cabello largo, organizaba juegos relacionados con desfiles de moda, entre otros.⁷

A continuación se presenta un fragmento de la entrevista con el alumno:

SJ: ¿De todo lo que pasa a tu alrededor que es lo que más te desagrada?

BJ: Que me molesten y hay un niño que siempre me dice que cuando sea grande, si no le hago caso que me va a empujar y que me va a matar.

SJ: ¿Ese niño es de la escuela?

⁷ Datos obtenidos mediante entrevista abierta, encuesta y observación participante.

BJ: No, eso me decía cuando iba en el kínder, a veces me decía “si no me das dinero voy a matar a tu papá” (él es un niño que inventa muchas cosas, su abuelita acostumbra platicar en la calle o invita a sus vecinas a su casa y abordan diversos temas frente a BJ, y después las cuenta como si le hubieran pasado a él)

SJ: ¿Cómo te sientes cuando te dicen esas cosas?

BJ: (miraba hacia el techo, las paredes, la computadora y hasta después contestó) me siento triste y siento feo.

SJ: Si tuvieras una varita mágica, ¿Que te gustaría cambiar?

BJ: A las personas.

SJ: ¿Qué les cambiarías?

*BJ: Las personas que empujan, que agreden, que pegan y con la varita pues haría que ya no hicieran eso (Esas actitudes y comportamientos que él quiere cambiar de las personas, son las que lo caracterizan dentro del salón de clases) **También cambiaría que dónde viven los pobres hubiera comida y que las casas fueran de este.... De tabicón y techo.***

SJ: ¿Y de la escuela?

BJ: Que ya no se burlaran los niños, por ejemplo si hay niños gorditos que no se burlen de ellos. Por ejemplo en el salón se burlan de Oscar por ser gordito, Richard le dice a Oscar que está gordo y que es un elefante y que le van a echar pomada para ver si así se le quita lo gordo; y a Diego le dicen que es un negro y que lo van a cocinar como frijoles.

BJ es un alumno a quien se le dificulta relacionarse con sus compañeros, la mayoría de veces que agrede se justifica diciendo *él empezó primero*, sin embargo, muestra y refiere que lo hace por miedo, “Sin duda la posibilidad de sentir miedo, como la de sentir alegría, es un rasgo invariable de la naturaleza humana. Pero la intensidad, el tipo y la estructura de los miedos que laten o arden en el individuo, jamás dependen de su naturaleza... aparecen determinados siempre por la historia y la estructura real de sus relaciones con los demás” (Elias, 1987, p. 528). Esta situación es una pauta para que BJ se sienta atemorizado y los demás ejerzan poder sobre él y viceversa porque también tiene conductas donde ejerce poder sobre otros compañeros.

Con base a la referencia de algunos autores que hasta este momento he estudiado, en casos como el de BJ permite analizar como el entramado social está conformado por diferentes ámbitos, uno de ellos es el escolar, donde los alumnos no son individuos aislados sino que se ligan a través de cadenas invisibles. En estas cadenas se manifiestan relaciones de diferentes tipos y en el caso anteriormente situado, es un testimonio las relaciones de poder y sometimiento mismos que no le permiten cumplir con sus ideales.

Los compañeros de BJ lo rechazan por tener actitudes femeninas y sus compañeras igualmente lo rechazan por ser *mentiroso*. La mentira es una de las situaciones que se viven cotidianamente dentro y fuera de la escuela, como es el caso de una madre de familia identificada como: Mamá de OA, que presento en el siguiente apartado.

➤ Entrevista a mamá de OA

Entrevista a una madre de familia que será identificada como mamá de OA (alumno de la escuela):

SJ: ¿Cómo es el ambiente en el que vive?

Mamá de OA: Una de las cosas sería, es que si yo tengo dinero guardado, él (El papá de OA) lo busca, lo encuentra y me lo quita, lo desaparece y yo cuando voy mi dinero ya no está y yo cuando era soltera y estaba con mi mamá, mi hermana y mi familia, podíamos dejar cien pesos, cincuenta, cuarenta, mil pesos, mil quinientos ahí y yo me acuerdo que ahí permanecían toda la vida nada más preguntaban, de quién es ese dinero, quítenlo de ahí porque “le va a pasar algo”, pero hasta cincuenta centavos se pasaban ahí mucho tiempo, y nadie los tocaba porque no es mío, lo reconozco que no es mío.

Pero cuando yo me casé con él, mis cosas empezaron a desaparecer, tenía una cadena tejida de todo el cuello de oro, que me había regalado mi mamá cuando cumplí 15 años y ahí la tenía guardada y de un de repente se la enseñé a mi esposo y le dije: “mira lo que me regalo mi mamá de 15 años”, y ya luego al tiempo ya no la volví a encontrar, tampoco una delgadita que me regalo cuando cumplí 18, también cuando vendí mi plancha me dieron la mitad y la otra mitad la guardé en un cajón y le dije, aquí guardé mi dinero no lo vayan a agarrar para algo porque es

para comprarme otra plancha, y cuando lo buscaba ya no estaba o luego él me daba dinero y me decía: “aquí te voy a poner el dinero” y me lo guardaba y después le decía: ¿y mi dinero? y me decía ¡ay no sé yo ahí te lo puse! Y entonces con mi hijo es igual, le dice: “Te voy a llevar, te voy a comprar, vamos a salir” y nunca lo hace y mi mamá siempre que nos decía te lo voy a comprar era exacto, y si no lo compraba nos decía que no tenía dinero pero ya que tenga dinero yo se los compro y era cierto, o si no, decía te voy a pegar si te portas mal, era cierto, no era de que te voy a pegar y llegábamos y no nos pegaba, ¡No! Ya sabíamos a lo que íbamos, entonces por eso nos portábamos bien porque sabíamos que tal cual nos decía nos lo cumplía

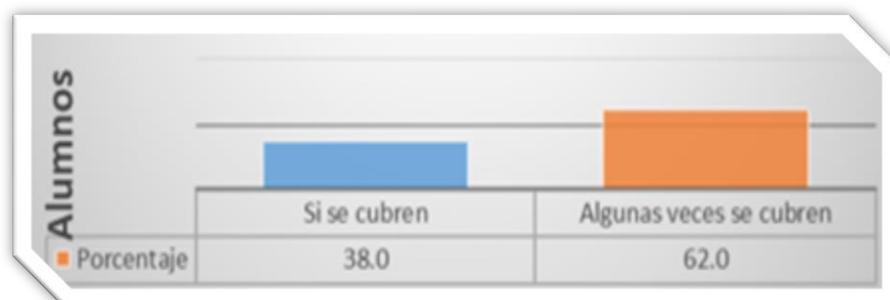
*Y mi esposo no, es todo lo contrario; no me ayuda a comprar cosas, por decir, jabón y todo eso, no me ayuda a pagar luz, agua, nada, es muy deshonesto, desobligado y todo eso lo ve mi hijo, entonces yo quiero que mi hijo tenga la vida igual de feliz como la tuve yo porque es muy bonito sentirse en confianza, sentir que puedes dejar lo que tú quieras y que todos van a cuidar tus cosas también, y por su parte de su papá también ha visto que luego no hay nada y luego dice: “**Ya te lo robó mi papá**” y le digo no, a lo mejor lo agarró y no me ha dicho, pero tu cuando agarres algo dímelo y cosas así...*

En la problemática expuesta anteriormente, se refleja que existe un ambiente que lo conforma una familia en desventaja social y cultural, en la que la asimetría de poder entre el hombre y la mujer no favorecen un ambiente de respeto y de confianza, donde no se pueden establecer reglas que contribuyan a construir un ambiente de cooperación como familia. Las relaciones están marcadas por las tensiones entre diferentes juicios y conductas morales. En este ambiente sociomoral se están configurando el juicio y las conductas sociales del alumno descrito.

En el análisis de ambas entrevistas, uno de los puntos en común es el conflicto entre valores distintos, conductas que atentan contra el patrimonio y la dignidad de las personas; tanto los alumnos como los padres de familia externalan que uno de los problemas sociomorales a los que se están enfrentado es a causa de su situación económica.

Mediante una encuesta y el análisis de datos estadísticos, el resultado fue que una gran parte de los alumnos viven en un ambiente socioeconómico precario, aseveración que sustento con la información que se presenta en la gráfica 1.

Gráfica. 1 Cobertura de necesidades según los ingresos económicos percibidos por los padres de familia

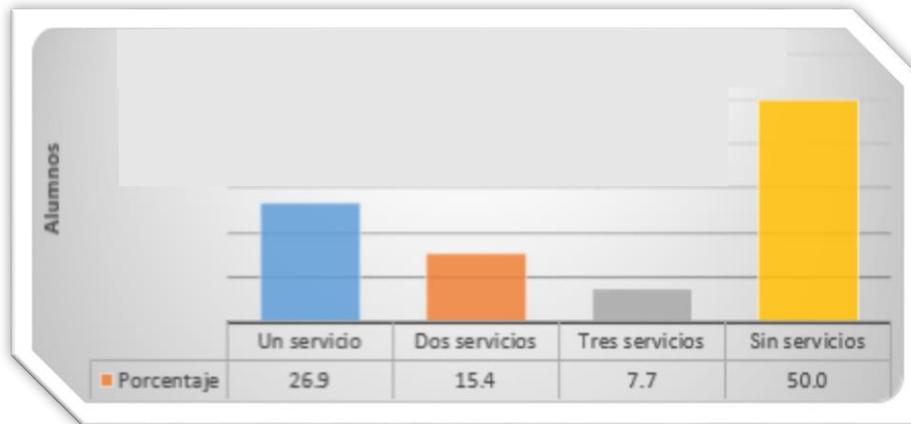


Fuente: Elaboración propia 2015

En la gráfica anterior es el trabajo final de todo un procedimiento que comenzó con una encuesta de datos objetivos a los padres de familia de los alumnos; posteriormente trabajé con el programa estadístico de SPSS para lograr cruzar algunas variables de las cuales obtuve el siguiente resultado: el 38% que representa a 10 alumnos que sus padres si cubren las necesidades básicas del hogar. El 62% que representa a 16 alumnos que sus padres algunas veces logran cubrir las necesidades básicas del hogar.

El ingreso aproximado de los padres de familia de los alumnos en su mayoría depende de trabajos temporales por lo tanto no tienen una estabilidad económica que les permita vivir en un ambiente de tranquilidad ni contar con servicios privados como se muestra en la siguiente gráfica. (Gráfica 2).

Gráfica 2. Servicios que tienen en su casa los alumnos de 3° de la escuela Rosario Castellanos



Fuente: Elaboración propia 2015

La equivalencia de los servicios son los siguientes: 1 servicio (luz), 2 servicios (agua y luz), tres servicios (agua, luz, gas).

Redondeando los porcentajes queda de la siguiente manera, el 8% representa a dos familias que tienen tres servicios en su casa; el 15% corresponde cuatro familias que tienen dos servicios en su casa; el 27% equivale a siete familias que tienen un servicio en su casa y finalmente el 50% representa a 13 familias que no tienen servicios en casa y es en este porcentaje donde se centra más de la mitad del grupo.

En entrevistas realizadas de manera informal, las madres de familia exponen lo que tienen que hacer para cubrir las necesidades básicas por ejemplo.

Mamá de RM: “Nosotros nos tenemos que colgar de la luz porque no nos alcanza y luego para que nos la traigan es un problemón, no piden un montón de papeles, entonces no nos queda de otra maestra”.

Mamá de JF: Maestra yo si quiero venir a apoyar (se realizó una actividad manual entre padres e hijos dentro de la escuela) pero qué cree, se nos terminó el gas y mi esposo ya no lo va a comprar, entonces que me pongo a hacer mi propia estufita con unos blocks que encontré por ahí y un poquito de cemento, a veces se me quema la comida porque no le calculo pero al menos aguita caliente para bañarnos ya tenemos.

¿Usted cree que con mis manos así le puedo ayudar a mi hijo? (Las tenía lastimadas del trabajo que hizo).

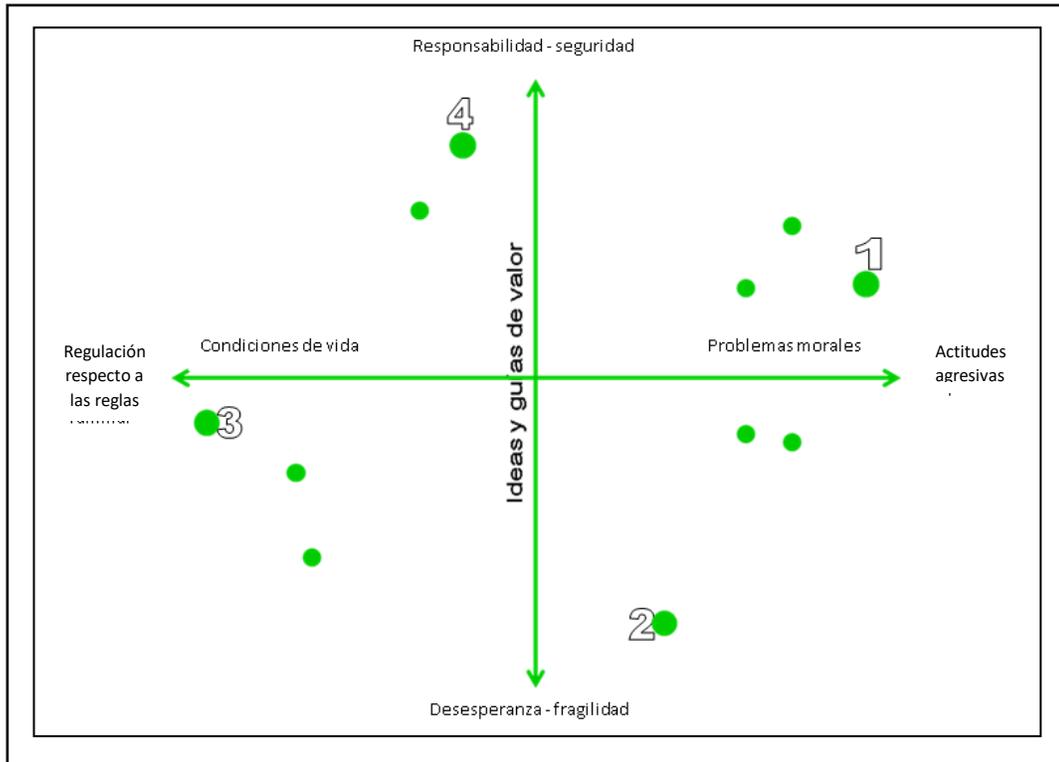
Si el 62% de los padres de familia externalizan que a veces no se cubren las necesidades básicas que existen en casa y son el 50% de las familias de los alumnos que no cuentan con ningún servicio propio, su situación económica es precaria y este ambiente en el que están viviendo no les favorece a su tranquilidad como familia.

La observación que he realizado durante todo el proceso de la investigación en el ámbito escolar, me permitió conocer diferentes tipos de comportamientos, llegando a la conclusión que predomina el individualismo. Los alumnos pelean por defender su territorio porque piensan que es de su propiedad, no comparten lo que tienen porque no es lo común en su medio cultural, están a la defensiva ante cualquier palabra, acto o gesto, aun cuando éste no es voluntario porque no tienen fortalecida la empatía, existe el robo de dinero, comida, objetos, entre otras cosas, de sus propios compañeros y niegan haberlo hecho por el mismo ambiente en el que no se le da valor al respeto del otro. Estas situaciones limitan a los alumnos para enfrentarse a los retos de la vida.

Las características de cada uno de los alumnos individualizadas y contextualizadas, permite la comprensión, reflexión y reconocimiento de todos los elementos antes mencionados. Siguiendo a Puig (1996) refiere que “Los campos de problematización moral son simultáneamente espacios sociales de reflexión y acción moral en los cuales se produce cierta cantidad de saber normativo o de guías de valor que orientan su comportamiento de cada uno de los sujetos y de todos ellos en su conjunto” (p. 179).

Con base en los resultados de las entrevistas semiestructuradas que apliqué a siete alumnos y a la mamá de cada uno de ellos, ubiqué en el siguiente esquema hacia dónde se inclina las situaciones emergentes en relación con el ambiente sociomoral y juicio moral, para hacerlas explícitas recurrí a conceptos como: Responsabilidad-seguridad, arbitrariedad-impunidad, desesperanza-fragilidad, aspiraciones y convivencia familiar. (Ver esquema 7).

Esquema 7. Situaciones emergentes



Fuente: Elaboración propia 2015

Nota: Los números asignados en el esquema representan un extracto de la entrevista que trabajé tanto con los alumnos como con las madres de familia.

Para sustentar el esquema anterior se describirán casos que si bien comparten una historia y una posición social, tienen una historia como familia, formas de regulación y actitudes diferentes.

1.- (Arbitrariedad-impunidad). *Es una alumna que tiene ocho años aproximadamente, nació en Estados Unidos; asistió a una guardería durante sus primeros cinco años en la que permanecía 10 horas diarias aproximadamente; una de las dinámicas del lugar era mantenerlos en cubículos y “sacarlos” sólo a la hora de las comidas y del recreo. Sus otros tres hermanos nacieron y viven en México.*

Entrevistador: ¿Y tu hermana cómo te trata?

Entrevistado: Pues ella es la más enojona de mis hermanos, cuando hacemos algo se enoja y nos regaña, nos grita, nos pega, todo. Pero antes decía hasta groserías.

Entrevistador: ¿Y tú otro hermano?

Entrevistado: ¿Mi hermano? Es que luego quiero algo y no me lo da, y pues luego yo si les doy y él no me da nada casi, porque cuando yo venía acá, yo me guardaba dinero, para que yo me comprara algo en la salida pero me guardaba mis diez, mis cinco y así, pero yo les daba cosas y ellos no me daban nada y entre ellos si se comparten.

2.- (Desesperanza-fragilidad). *Es la mamá de un alumno, ella tiene 35 años aproximadamente que durante dos años ha trabajado en una tortillería con un horario de 8:00am a 8:00pm, (Comenta que cuando sale de trabajar se va a comprar unas “cosas” y así llega más tarde a su casa. Tiene cuatro hijos, la mayor tiene 15 años y el más chico tiene ocho años. Ella expresa que no tiene conocimiento ni muestra interés sobre los asuntos escolares de sus hijos.*

...como en la casa hay maltrato, pues quieres salir corriendo y uno piensa que es la puerta más fácil, pero no, yo pensaba que iba a ser lindo irme con su papá, que todo iba a cambiar, que ya no iba a trabajar, y al contrario porque estoy como alacrana llena de hijos y trabajando.

3.- (Aspiraciones-convivencia familiar). *Es un alumno de ocho años, vive con sus abuelos maternos, su mamá y su papá, es hijo único; durante los días de lunes a viernes cada uno de los integrantes de la familia hace sus actividades y los fines de semana los dedican a estar juntos. Su mamá está completamente pendiente de él en todos los aspectos y cuando no sabe cómo solucionar alguna situación recurre a especialistas para su solución.*

Entrevistador: ¿Estos programas y estas películas porque te gusta verlos?

Entrevistado: Me gusta porque cuando tú miras una de terror te espanta

Entrevistador: ¿A quién espantas?

Entrevistado: A mi papá a veces que llega del trabajo. Pues que ya no lo espanté, porque si se asusta, o a veces se ríe y no me dice nada solamente se ríe.

Entrevistador: ¿Si tuvieras una varita mágica, que te gustaría cambiar?

Entrevistado: Que las personas ya no se peleen, que sean felices, que salgan a la calle que ya no estén encerrados en la casa, y que todo sea bonito.

4.- (Responsabilidad-seguridad). *Es una persona de 28 años aproximadamente que pidió trabajo en “el comedor “de la escuela con la finalidad de estar al pendiente de sus dos hijos que asisten a la institución. Su esposo es taxista y en el momento en que ella o sus hijos necesitan algo, la gran mayoría de veces se presenta en el momento.*

Entrevistador: ¿Cómo es la disciplina en su casa?

Entrevistado: Cada quien sabe lo que tiene que hacer, es decir, sus deberes. Tender su cama alzar sus juguetes todo ese tipo, para empezar. Son reglas de los deberes. Hay reglas de los modales porque en la mañana venía hablando de eso con ellos, si a ti te está diciendo por favor me dejas pasar, te tienes que hacer a un lado y no quedarte allí, y tú de igual manera si viste que no se hizo a un lado háblame hija yo estoy aquí no tienes por qué empujarlo, y eso es lo que también estoy duro y duro como pedir las cosas, esa también es otra regla que hay en la casa. Regla de tarea, de que a ver vas a hacer tu tarea hasta que termines tu tarea sales a jugar.

En el entramado social se configuran una serie de situaciones que influyen directamente en las experiencias de los individuos, éstas constituyen su ambiente sociomoral donde emergen situaciones de pobreza, discriminación y relaciones de poder. Desde el nivel macro hasta el nivel micro existe una marcada desventaja social a causa de la agresividad, el abuso y la desesperanza como consecuencia de una regulación precaria, carente de respeto por las reglas tanto en la familia, escuela y comunidad. La imposición de reglas de los adultos hacia los niños los hace vulnerables siendo este un motivo para que no encuentren significado en obedecerlas, teniendo como consecuencia un debilitado acompañamiento familiar que genera el abandono y conflictos de valor, los medios de experiencias influyen positiva o negativamente en la formación de valores mismos que se manifiestan en el diario vivir del alumno.

Existen diferencias significativas en su historia social, por lo tanto dentro del aula se ve desdibujado el trabajo en equipo, el trabajo cooperativo, el cuidado de sí mismo que a la vez se convierte o es parte el cuidado del otro. Cada uno de los alumnos pretende saciar necesidades propias sin visualizar la influencia que ciertas decisiones impactan sobre los demás, pero que a la vez somos nosotros mismos por estar inmersos en una sociedad, en un mismo ambiente sociomoral. A continuación presento el aporte teórico que ha sido construido con base en el

recorrido teórico y empírico desde una visión relacional mediante el trabajo en conjunto refiriéndome con este término al trabajo cooperativo que he realizado con mi directora de tesis.

2.5 Aporte del concepto ambiente sociomoral.

El ambiente sociomoral es un medio de relaciones sociales complejas en el que los escolares construyen su juicio moral, su afectividad y sus formas de relación con los otros. Las estructuras históricas, sociales, culturales y particularmente las relaciones de poder, las formas de vida y de relaciones familiares, comunitarias y escolares, los juicios morales predominantes, los modelos disponibles de identificación matizadas por sus características individuales y sus experiencias más cercanas y significativas, configuran la construcción del pensamiento, el sentimiento y la acción moral de los niños que se expresan en las relaciones entre pares. A continuación presento una representación gráfica del ambiente sociomoral.

Tanto en la sociedad como en la escuela, emergen procesos identificatorios que relacionan lo que el individuo piensa en función de la estructura social, donde tienen lugar las experiencias de pobreza, el uso de la fuerza y el poder, la desigualdad social, el egocentrismo y las capacidades emocionales. Existe un clima de desconfianza en los valores vividos, carencia de empatía e inconsistencias que debilitan las posibilidades de construir un juicio moral convencional, siendo este último, el concepto que profundizo en el siguiente capítulo.

Capítulo 3.

Juicio moral

3.1 Recorrido teórico desde diferentes perspectivas

En el andamiaje teórico que sustenta este capítulo de juicio moral, retomé en los tres niveles la teoría paradigmática constructivista. Como teoría paradigmática retomé a de Jean Piaget (1984) quien se enfoca a comprender cómo las personas alcanzan un conocimiento objetivo de la realidad a partir de las estructuras más elementales desde su infancia, construidas activamente en interacción con su medio. En la teoría general recuperé los estudios de Kohlberg (1987) quien desarrolla tres estadios que son: preconvencional, convencional y postconvencional. En la teoría sustantiva consideré Puig (1996) quien se refiere a la construcción de la personalidad moral. Se produce en el interior o en relación con los medios de experiencia, tomando elementos sociales, culturales e históricos. Así mismo realicé un análisis de las investigaciones que integran el estado del arte con investigadores como: Barba y Romo (2015); Laorden (1995); Barraza, Galdames, Rosales, Vásquez y Villar (2012).

Postura teórica de Jean Piaget y Lawrence Kohlberg ante el concepto de juicio moral

Emile Durkheim es uno de los principales teóricos en el tema de la moral, porque considera que toda moral es impuesta por una sociedad a un grupo o un grupo a un individuo o bien, por el adulto al niño. Es en este mismo entramado social que refiere Elias (1990) donde hace mención que no son individuos aislados sino como parte de una sociedad. Durkheim (2001) “Si la sociedad se sitúa por encima de los individuos y es cualitativamente superior a ellos; si los individuos no son nada sin las aportaciones que reciben de su sociedad, es lógico suponer que una parte importante del sentido de la existencia individual consiste en actuar a favor de esa sociedad” (p.15).

El autor está a favor de una pedagógica tradicionalista, en la que el método fundamental para lograr la libertad interior es mediante la disciplina y el autoritarismo, dejando completamente

de lado la autonomía del niño que le permitirá recorrer todo un camino para llegar a la moral racional.

Para comprender más sobre la postura de Durkheim, en su libro *La división social del trabajo* muestra que la moral tiene cierta tendencia hacia la religión y las sanciones ejercidas mantienen sus bases en la superioridad de lo sagrado. (Durkheim, 2001) refiere que “La sociedad es el objeto de la sociología pero como la sociedad es sobre todo autoridad moral, la sociología tendría que terminar explicitando de manera científica las bases mismas de la autoridad moral. Ni pueden extrañar entonces las curiosas relaciones que se establece entre la sociología y el sacerdocio, entre la sociedad como realidad moral y la sociedad como realidad religiosa” (p. 22).

Partiendo de esta cita las nociones morales se presentan de una manera indisoluble: la obligación y el deber. Por una parte lo sagrado genera ese sentimiento de cumplir con ciertos criterios por obligación más que por decisión propia, tratando de evitar una “castigo” de cualquier tipo; así mismo se presenta el sentimiento del deber en el que confluyen y se conflictual lo bueno y lo malo, el bien y el mal, dónde la principal fuente de respeto es la sociedad misma. Sin embargo ante la postura de Durkheim, Piaget aporta que puede haber acciones buenas o malas de acuerdo a sus estructuras morales sin elementos de obligación:

Existen dos tipos extremos de sociedad: las relaciones de presión, en que lo propio es imponer al individuo, desde el exterior, un sistema de reglas de contenido obligatorio; y las relaciones de cooperación, cuya esencia es hacer nacer, en el interior de la mente la ciencia de normas ideales que controlan todas las reglas. Las relaciones de autoridad y respeto unilateral dan lugar a las relaciones de presión y caracterizan la mayoría de los estados de hecho de la sociedad dada y, en particular, las relaciones entre el niño y el adulto que lo rodea. Por lo contrario, las relaciones de cooperación definidas por la igualdad y el respeto mutuo, constituyen un equilibrio límite, más que un sistema estático. De este modo la presión, fuente de deber y heteronomía es irreductible al bien y la racionalidad autónoma, de la reciprocidad. (Piaget, 1985, p.333).

La moral supone entonces, esa dualidad entre individuo y sociedad en el que indudablemente la sociedad misma juega un papel muy importante, como también lo refiere Elias (1990) afirmando que el individuo interactúa con la sociedad, y esto hace que dependa de las estructuras ya establecidas por ella. Piaget critica que Durkheim no haya tomado en cuenta que la moral no es un proceso que se da en el exterior de los individuos sino mediante la interacción que existe entre ellos "... hay que observar que el individuo por sí solo no es capaz de esta toma de conciencia y, por consiguiente, no consigue constituir unas normas propiamente dichas. En este sentido, la razón, bajo su doble aspecto lógico y moral, es un producto colectivo" (Piaget, 1984, p. 337)

Como se ha venido mencionando, la relación existente entre individuo y sociedad es un tema tanto interesante como complejo porque es necesario comprender que el proceso del juicio moral inicia en el hogar donde se enseñan estos valores, conjuntamente con las instituciones educativas y por último en la sociedad más amplia. En referencia a lo anterior cabe destacar lo que enfatiza Piaget (1984) "Nos hemos propuesto estudiar el juicio moral y no las conductas o sentimientos morales" (p. 5).

Desde esta perspectiva, la moral, como ya fue mencionado, se refiere al conjunto de reglas, valores, principios, que rigen al individuo o grupo de personas en el entramado social que refiere Elias (1990) en el cual vincula dos procesos sociales a diferentes niveles, la sociogénesis y la psicogénesis existiendo una amplia diversidad de intercambios materiales y simbólicos que se da en las relaciones dentro de una sociedad, donde el sujeto muestra conductas generadas por las circunstancias mismas, que se van propiciando con base a experiencias vividas, evaluando lo que es correcto o incorrecto dentro de la misma. Cuando estas reglas ya son comprendidas sirve como andamiaje regulador de sus propias prácticas sociales. En referencia a lo anterior, cabe destacar el aporte que hace Piaget (1985):

La moral de la presión es la moral del deber puro y la heteronomía: el niño acepta del adulto cierto número de consignas a las que hay que someterse sean cuales sean las circunstancias. El bien es lo que está conforme, el mal lo que no está conforme con estas consignas... Pero al margen de esta moral, y en oposición a ella, se desarrolla poco a poco una moral de cooperación,

cuyo principio es la solidaridad y que se apoya especialmente en la autonomía de la conciencia. (p. 280).

Una gran mayoría de las propuestas Piagetanas son estudiadas y analizadas por Kohlberg quien se interesó en formular una teoría general del desarrollo moral, centrándose en los aspectos cognitivos-evolutivos. En cuanto a los aspectos cognitivos, Kohlberg analiza específicamente el criterio moral del niño planteando los dilemas morales, que consisten en presentar a los sujetos situaciones donde entran en juego criterios éticos y de esta manera crea conciencia de su jerarquía de valor, analizando situaciones conflictivas y propiciando que las personas piensen y decidan como se debe de actuar y porqué, dejando entre ver, el nivel de heteronomía y autonomía con que cuenta. Y por evolutivo se refiere a un proceso en movimiento a través de estadios morales.

“En la perspectiva cognitivo-evolutiva, la moralidad es un producto natural de una tendencia universal hacia la empatía o asunción de roles. Es también un producto de una preocupación humana universal por la justicia, por la reciprocidad o la igualdad en la relación de las personas entre sí” (Kohlberg, 1987, p. 106). Lo que a él le interesaba no era el razonamiento en sí mismo, sino su estructura y más específicamente las estructuras del razonamiento moral que cada persona aplicaba para distintos dilemas.

El objetivo principal de este método no era encontrar respuestas correctas o incorrectas a los dilemas morales, sino mostrar a la persona problemas morales que propicien un desequilibrio intelectual y en algunos casos emocional que le permita desafiar sus propios pensamientos. “Las respuestas de los niños y adolescentes a mis dilemas hipotéticos estaban claramente modeladas estructuralmente y eran de forma clara suyas propias. Aunque a menudo hacían intentos de dar -la respuesta correcta-, los estudiantes daban razones más allá de lo que yo o la cultura adulta hubieran esperado, razones con su propia y clara lógica interna” (Kohlberg, 1992, p. 34).

Partiendo de los estudios que realizó Piaget, Kohlberg consideró ampliar dos estadios más que fueron fundamentados con investigaciones interculturales, considerando que cuando se estudia el tema de la moral, puede haber variaciones importantes entre una cultura y otra.

Fueron mis propios datos y la revisión de los datos de otros lo que, fundamentalmente, me convencieron de que Piaget había definido una serie de dimensiones cognitivo-evolutivas del desarrollo moral, por ejemplo el juicio de intenciones como opuesto al juicio por consecuencias [...] estas dimensiones no definían, sin embargo, niveles cualitativos y no se agrupaban para definir un "todo estructurado", tal y como el concepto de estadio lo implicaría. El mismo Piaget se mostró cauteloso acerca de la secuencia invariante de los estadios de juicio moral, insistiendo más bien en que sus estadios heterónomo y autónomo eran tipos ideales. (Kohlberg, 1992, p. 34).

Desde la perspectiva de Kohlberg, el niño comienza asimilando las reglas de conducta como una situación que se da por una autoridad próxima exterior a él mismo y que acata sin duda alguna, posiblemente por miedo o para evitar el castigo. Después de esta etapa comienza todo un proceso que le permitirá pasar de un estadio a otro de manera secuencial, hasta que finalmente y en el mejor de los casos llega al último estadio o nivel, en el que ya están conscientes de que no están solos y se requiere del bien común para vivir en un ambiente armónico, mostrando cierta madurez propiciando que sus pensamientos morales se mantengan más interiorizados.

El proceso de enseñanza-aprendizaje que se vive en la actualidad no tiene límites, estamos inmersos en un constante cambio sociohistórico multifactorial, donde el ámbito educativo es una micro realidad que se caracteriza por ser una estructura aparentemente estable en el que se forman grupos que son regulados por ciertos valores y normas que forman parte de su moralidad, que constantemente están expuestos a tomar decisiones, resolver conflictos y elaborar juicios ante diferentes situaciones.

Algunos investigadores que han desarrollado trabajos empíricos en relación al concepto filosófico del juicio moral son: Barba y José Matías Romo de México (2005). Laorden de Madrid (1995). Barraza y colaboradores de Chile (2012). Ellos se basaron en la teoría evolutiva

tanto de Jean Piaget (1984) como de Kohlberg (1992) teniendo como objetivo común avanzar en la comprensión del nivel de moralidad en estudiantes y sus implicaciones en la educación.

La muestra estudiada por Barba y Romo (2005) son alumnos de entre seis y 15 años de edad. Recuperé los siguientes hallazgos.

El nivel de moralidad predominante es el convencional; con el desarrollo de diferentes trabajos comprueba que las mujeres de una institución privada aventajan a los hombres en la moralidad de principios; sólo en tres instituciones los estudiantes de semestres avanzados logran un desarrollo moral mayor que los de primero. (p.35).

Cada conjunto de alumnos tiene diferentes ritmos de avance entre los estadios del desarrollo moral y éste depende tanto del nivel de escolaridad que hayan cursado como la carrera que hayan elegido por lo que se demuestra que tanto el ambiente sociomoral como la toma de decisiones influye en el nivel de moralidad.

En la investigación de Laorden Madrid (1995) refiere que:

Con la edad los niños muestran una conducta moral más justa, observándose diferencias significativas entre los 6 años, los 8 y los 10 años. Los niños pequeños reparten los elementos sin tener en cuenta ningún criterio moral. A los 8 años cobra una acentuada importancia el criterio de igualdad (*“dar a todos lo mismo”*) y a partir de los 10 años se empieza a tener en cuenta la comprensión de desigualdades y el reconocimiento del mérito. (p.15).

Lo que la autora me aporta para mi investigación es como estudia la forma conjunta del desarrollo moral de los niños en tres aspectos relevantes como son: razonamiento, emoción y conducta. Analizando las diferencias evolutivas así como su relación con otras variables psicosociales. Uno de los hallazgos más importantes de esta investigación es que la relación que existe entre los tres conceptos mencionados, depende de su situación contextual.

Uno de los elementos importantes que recupero de la investigación de Barrza y colaboradores (2005) es el siguiente:

El desarrollo moral de cada persona varía dependiendo de la edad, la educación, el contexto donde vive y la familia a la que pertenece y, aunque pueden diseñar diferentes teorías generales sobre este tema, es importante considerar que ninguna persona es igual a otra, por lo tanto las teorías sólo van a ser eso, teorías, que algunas personas las pueden llegar a cumplir y algunas pueden quedar fuera de ellas (p.30).

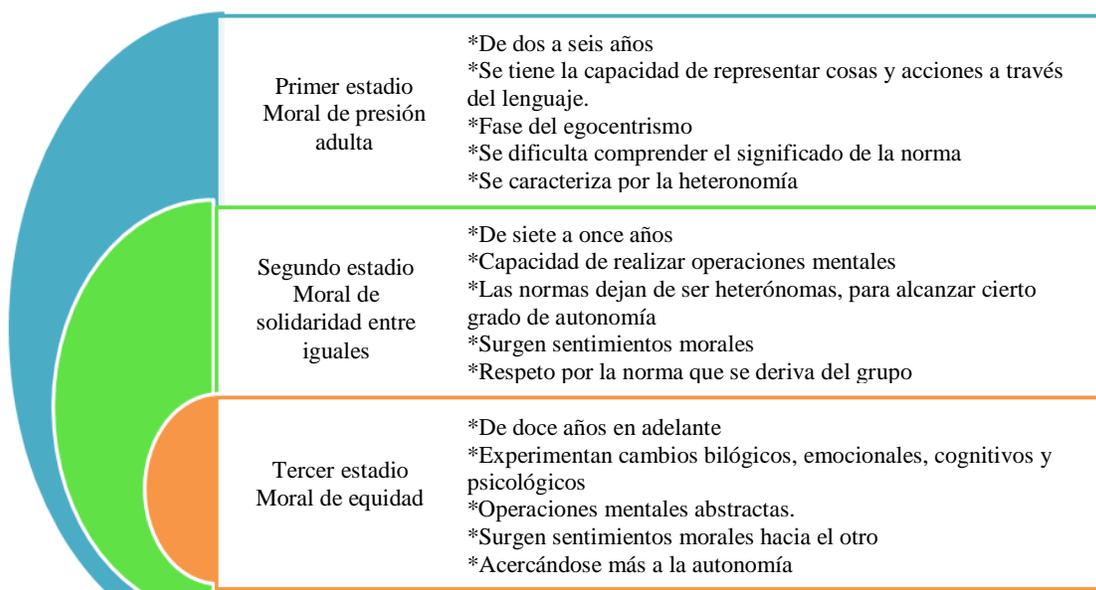
En el análisis de las investigaciones anteriores si bien reconocen la importancia del contexto para la construcción del juicio moral, existe un espacio faltante por cubrir, ya que los autores desarrollaron sus estudios en el contexto escolar mencionando someramente el ambiente que rodea a los alumnos; por lo tanto mi investigación hace aportes relevantes puesto que hice un análisis referente a las experiencias de los alumnos, tomando en cuenta sus características tanto sociales, culturales e históricas, que desarrollo en el siguiente apartado.

La teoría constructivista de Jean Piaget ha dado lugar al estudio del desarrollo de los individuos desde una visión compleja que pretende mostrar prácticamente a todas las facetas del desarrollo cognitivo del individuo. La principal problemática en la que pone interés es, cómo vamos adquiriendo conocimientos y de qué manera pasamos de un estadio a otro.

“El influjo de Piaget en el campo de lo moral es múltiple. Por un lado, fue pionero en su estudio, como un campo de la psicología. Por otro lado, estableció una metodología para abordar el desarrollo de lo moral que aún tiene vigencia, así como muchos de sus hallazgos respecto de este desarrollo” (Villegas 1998, p.224). Piaget refiere que existen factores que influyen sobre el desarrollo moral, como son: las normas, el nivel de inteligencia, las experiencias, las interacciones entre pares y entre personas que conviven en su entorno social.

A lo largo del desarrollo de sus trabajos algunos de los aspectos que resaltan son el respeto por las reglas y la idea de justicia de los niños y con los resultados que iba obteniendo estableció tres estadios que muestro en el siguiente cuadro.

Esquema 8. Estadios de la Teoría de Piaget sobre el desarrollo moral



Fuente: Elaboración propia (2015). Información extraída de Piaget (1985). Criterio moral del niño

Es necesario saber que cada estadio está caracterizado por el proceso de asimilación y adaptación. Se entiende como asimilación la transformación del entorno para adecuarlos a los esquemas cognitivos que ya posee el niño. Y la adaptación es cuando el niño trata de cambiar dichos esquemas para externarlos hacia el entorno en el que está inmerso. Piaget (1985) “Esta mezcla de asimilación a los esquemas anteriores y de adaptación a las condiciones actuales define la inteligencia motriz. Pero y precisamente aquí nacen las reglas desde el momento en que se alcanza un equilibrio entre la adaptación y la asimilación” (p.73).

En el primer estadio los niños tienen una idea estricta sobre los conceptos morales, la obediencia es absoluta, no cabe la posibilidad entre el querer y deber hacer las cosas, el respeto es hacia una sola dirección, el pequeño respeta al más grande, Piaget (1985) “El niño está, pues, sumergido desde los primeros meses en una atmósfera de reglas y desde aquel momento se hace difícil discernir viene de él mismo, en los rituales que respeta, de lo que resulta de la presión de las cosas o de la obligación del ambiente social que le rodea” (p.42).

El segundo estadio, se caracteriza por seguir la regla de forma absoluta y se consideran heterónomas, las órdenes son dadas por una autoridad que, en la mayoría de los casos, son los padres de familia y no pueden cambiarse. Esta segunda etapa se denomina realismo moral porque los niños no tratan de cuestionar o cambiar las reglas, al contrario acatan la regla aunque no les guste o no estén de acuerdo. Piaget (1985) señala “Por lo que respecta a las reglas morales, el niño se somete más o menos completamente en intención a las reglas prescritas, pero éstas al ser en cierto modo ajenas a la conciencia del sujeto, no transforma verdaderamente su conducta”. (p. 50).

En el tercer estadio el niño comienza a discernir que las reglas son tanto para tener una mejor convivencia como para protegerse unos a otros. Comienza a obedecer como parte de una decisión personal y autónoma de cooperación los demás. El proceso del desarrollo moral de los niños se debe al proceso evolutivo que les permite transitar del pensamiento egocéntrico, a tener más elementos para evaluar la moralidad en una determinada situación.

Dos conceptos claves de la teoría de Piaget son la heteronomía y la autonomía, conceptos que fueron retomados por Kohlberg para desarrollar su teoría en este campo. Es un avance evolutivo de estadios menores a estadios mayores que cada persona transita de diferente manera, teniendo como propósito comprender la manera de pensar de las personas haciendo énfasis en el desarrollo de su juicio moral y su sentido de justicia.

En el siguiente cuadro presento los estadios que desarrolla Kohlberg (1992) intentando construir un modelo que involucre todos los aspectos del razonamiento moral.

Esquema 9. Estadios de la Teoría de Kohlberg sobre el desarrollo moral

Nivel 1	Preconvencional (4-10 años)	Estadio 1: Moralidad heterónoma
		Estadio 2: Individualismo
Nivel 2	Convencional (10-13 años)	Estadio 3: Normativa interpersonal
		Estadio 4: Sistema y conciencia social
Nivel 3	Postconvencional (edad adulta)	Estadio 5: Moralidad de los derechos humanos
		Estadio 6: Principios éticos universales

Fuente: Elaboración propia (2015). Información extraída de Kohlberg (1992). Psicología del desarrollo moral

Nivel 1. Preconvencional. La moralidad del niño está influenciada por las normas externas dictadas por el adulto, se mantienen observando patrones ajenos por dos razones: para evitar castigos u obtener recompensas. Puig (1996) refiere que “Los sujetos que se encuentran en esta etapa tienden a establecer una relación de causa-efecto entre la obediencia y el castigo” (p. 51). Por lo tanto en este primer nivel se observa la moralidad en términos de obediencia.

Nivel 2. Convencional. Es en esta etapa cuando el niño comienza a aceptar la norma social porque esto permite mantener el orden y la convivencia. Las normas no deben ser transgredidas para evitar el desorden y el caos. Puig (1996) comenta: “Lo correcto para los sujetos que están en este estadio es vivir en coherencia con las expectativas que las personas próximas a ellos proyectan sobre su conducta” (p.52). Kohlberg asumió a partir de sus investigaciones que en este nivel era más común que se concentraran los adolescentes y adultos.

Nivel 3. Postconvencional. La moralidad está determinada por principios y valores que permiten reflexionar sobre la regla y tomar un posicionamiento crítico, para Puig (1996), “El comportamiento justo debe tener presentes los derechos humanos individuales así como las normas que han sido elaboradas y aceptadas por toda la sociedad. Cuando las reglas sociales entran en conflicto con los derechos básicos de las personas, éstas deberán modificarse en beneficio de los derechos humanos” (p.54). Desde la perspectiva social se observa a una persona más racional, consciente de los valores que se ponen en juego cuando se presenta un conflicto.

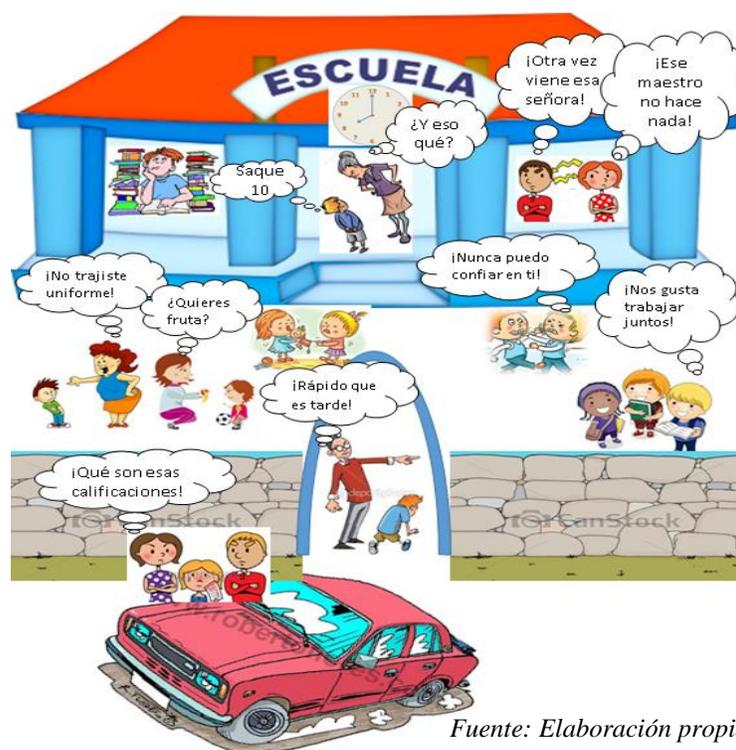
Kohlberg afirma que este estadio solo es alcanzado por una minoría ya que se construyen principios morales que permitirán llegar a una sociedad ideal. Se comprenden y tiene aceptación básicamente las reglas de la sociedad, pero dicha aceptación se basa precisamente en la formulación de los principios morales de carácter general que están debajo de esas reglas. Estos principios entran en algunas ocasiones en conflicto con las reglas de la sociedad, en cuyo caso el sujeto que está en este nivel juzga por el principio más que por la convención.

El objetivo de la educación moral según el autor es ayudar a los alumnos a ser “agentes morales autónomos” ser capaces de tomar sus propias decisiones entre lo justo y lo injusto, entre lo que está bien y está mal, basándose en principios morales. Este razonamiento moral es un proceso que va superando estadios de inferiores a superiores y el gran reto es que el individuo pase de un estadio a otro interactuando con su entorno según las experiencias que va adquiriendo.

3.2 Acercamiento al juicio moral de los alumnos, maestros y supervisor

En este apartado presento simulaciones gráficas en relación a cómo observa el alumno, el profesor y el supervisor ciertas prácticas instituidas en relación a su escuela, recuperando los porcentajes de respuestas mayoritarios derivados de la aplicación del cuestionario. Cada una de las expresiones que se muestran en las imágenes son algunos testimonios que emergen de las relaciones en el ámbito educativo.

Figura 1. Mirada del alumno en relación a la escuela



Fuente: Elaboración propia 2017

Los alumnos tienen la obligación de obedecer sin cuestionar; tanto los padres de familia como los maestros les exigen una excelente calificación numérica sin tener los elementos suficientes para lograrlo, están normalizados, homogeneizados, castigados, aspectos que se desarrollan ampliamente en el apartado de análisis; tienen que comerse los alimentos que les proporcionan aunque no les guste, existe agresividad pero también compañerismo, observan a sus profesores como estrictos pero también con humanidad, las relaciones entre padres de familia y maestros son de tensión.

Simulación gráfica en relación a cómo observa el maestro la escuela, recuperando los porcentajes de respuestas mayoritarios derivados de la aplicación del cuestionario.

Figura 2. Mirada del profesor en relación a la escuela



Fuente: Elaboración propia 2017

Los docentes: algunos tienen la disposición de trabajar pero falta compromiso, cada uno defiende sus intereses personales aun a costa de la estabilidad con sus compañeros; se sienten inconformes por la carencia de liderazgo por parte de las autoridades próximas; padecen una sobre carga de trabajo administrativo; los padres de familia exigen más de lo que apoyan; se sienten homogeneizados, normalizados y castigados con la reforma educativa; hacen el esfuerzo por mejorar el nivel académico de los alumnos pero la conducta agresiva de los mismos no les permite concretar sus proyectos.

Simulación gráfica en relación a cómo observa el supervisor la escuela, recuperando los porcentajes de respuestas mayoritarios derivados de la aplicación del cuestionario.

Figura 3. Mirada del supervisor en relación a la escuela



Fuente: Elaboración propia 2017

El supervisor observa un ambiente de armonía en el que se cumple la norma, los maestros están al pendiente de los alumnos y de los padres de familia, él es la autoridad que exige a los maestros argumentando que es porque a él así se lo exigen; tiene que entregar documentación en tiempo y forma por lo tanto necesita imponer su autoridad para que las indicaciones se cumplan. Observa que el principal problema es la conducta de los alumnos.

Las percepciones o representaciones que los diferentes sujetos tienen sobre la escuela no es un producto ya dado sino, es una construcción en un momento histórico, social y cultural que parte de un entramado donde emergen elementos identificatorios y experiencias morales.

Comprender la educación moral como socialización, se puede significar como procesos sociales de adaptación, en los que tan solo se tengan que cumplir normas sociales, sin tomar en cuenta que estas normas pueden transformarse. Sin embargo la educación moral se asume como una tarea constructivista, ya que no puede ser una imposición heterónoma, es un proceso en el que el individuo tiene que pasar mediante una continua interacción con su ambiente, de una etapa a otra, como lo asume tanto Piaget como Kohlberg.

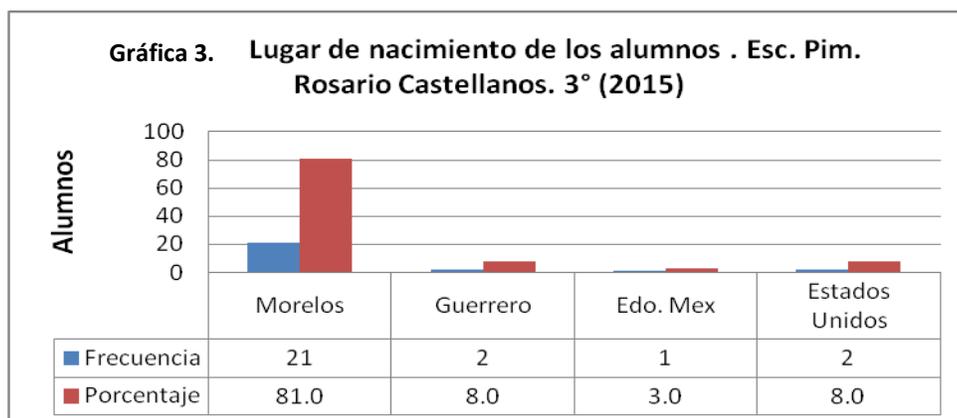
No se trata de una construcción que se obtenga solitariamente, al contrario, es un proceso que evoluciona socialmente, de adaptación a la sociedad pero a la vez a sí mismo. Por lo tanto, en el siguiente apartado muestro parte del proceso que realicé para tener un acercamiento a los “medios de experiencia moral” de los alumnos, concepto que desarrolla Puig.

Para conocer un poco más sobre las experiencias y el razonamiento moral de los alumnos apliqué una encuesta de datos objetivos, si bien es cierto que tiene mayor coherencia si la integro al capítulo de ambiente sociomoral, también es necesario tomarla en cuenta en este apartado porque todos estos elementos influyen en el razonamiento moral de los alumnos.

Dicha encuesta la trabajé con madres de familia de manera personalizada, ese tiempo que dediqué a cada una de ellas propiciando una plática informal, me permitió observar, reflexionar y analizar la veracidad de sus respuestas o lo contradictorio de éstas; muestro un ejemplo representativo: Una madre de familia contestó que había concebido a su hijo de manera planificada, sin embargo al platicar con ella mencionó que no sabía que estaba embarazada por lo tanto trabajaba mucho y tuvo amenaza de aborto; esta fue una respuesta contradictoria pero que me dio elementos de mayor credibilidad; y sucedió lo mismo con varias preguntas y diferentes madres de familia.

Posteriormente capturé los datos en el programa de (Statistical Package for the Social Sciences) SPSS para concentrar las respuestas de los cuestionarios que trabajé con las madres de familia y poder procesarlas de tal manera que los datos obtenidos me permitan complementar la información ya obtenida mediante otras estrategias metodológicas.

Después de un arduo proceso de sistematización de todos los datos, realicé la siguiente gráfica, utilizándola como ejemplo de todo el proceso de trabajo y el resultado obtenido. Ver gráfica 3.



Fuente: Elaboración propia (2015)

En esta gráfica se visibiliza que la mayoría de los alumnos nacieron en el estado de Morelos, sin embargo un 19% que es un porcentaje considerable, son migrantes por lo tanto sus experiencias son diferentes: su cultura, formas de pensar, de convivir, de hablar es distinto, por lo tanto coalicionan con el contexto al que se están integrando, con nuevas formas de vida.

En el grupo escolar donde están mis sujetos de estudio, cinco alumnos pertenecen al 19% de migrantes. Cuando llegaron tenían una actitud pasiva, individualista, hermética, con desconfianza y una gran incertidumbre; al paso del tiempo se mantenían en solitario, tenían pocos amigos y no compartían sus materiales, María es procedente de Guerrero y las primera semanas llevaba el cabello cubriendo media cara, al preguntarle qué le pasó dijo: *Nada*. No quise insistir para no incomodarla. Finalmente ella se acercó a mí y dijo que ya tenía varias semanas con ese moretón en el ojo porque su papá le había pegado a ella, a su mamá y a sus hermanos, y por ese motivo es que llegaron a Morelos para quedarse a vivir con su abuelita, al menos mientras su papá no los encuentre.

Uno de los alumnos que presenta dificultad para relacionarse con sus compañeros y muestra conductas agresivas repetidamente, es procedente de Estados Unidos es rechazado por sus tres

hermanos que nacieron en México. La historia la compartió la madre de familia. En resumen, todos vivían en Morelos y ahí nacieron sus tres hijos, a causa de la precariedad económica ambos padres se fueron a Estados Unidos y en ese país de manera no esperada concibieron a Roberto; estuvieron allá durante los primeros cuatro años de él, los cuales vivió en una guardería con un horario de 7:00 am a 7:00 pm. Por falta de documentos legales tuvieron que regresar a México pero nadie de la familia estaba de acuerdo que regresaran con Roberto por lo que fue rechazado por todos.

Resultó relevante tomar en cuenta la relación que los alumnos tiene con las personas que lo rodean (familia, amigos, compañeros, maestros, vecinos) que les permite tener experiencias importantes de socialización que propicia elementos esenciales para el razonamiento moral. Puig (1996) refiere lo siguiente:

“... un medio es un espacio constituido por una cultura moral que se expresa en elementos de naturaleza muy variada, entre los que por ejemplo cabe destacar 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 pueden explicar la acción de sus componentes en exclusiva” (p. 161).

Por consiguiente la construcción de la personalidad se ve influenciada por el tipo de experiencias que el alumno va teniendo y que el medio sea capaz de proporcionarle, la forma de vida, los valores morales, los hábitos sociales, entre otros son elementos que permiten o no una adaptación social.

Puig (1996) afirma que “las interrelaciones sociales se refieren a los lazos de atención, interés, acción, cariño o de otras formas posibles de vinculación que se establecen entre dos o más personas de un medio de experiencia moral” (p. 163). El método que utilicé en el contexto educativo para conocer estos lazos que refiere Puig fueron los dilemas morales con un enfoque pedagógico, cultural y social.

Uno de los dilemas morales que presenté a los alumnos fue de una niña que molestaba a sus compañeros sin sentir culpa, a pesar de que cada vez eran menos niños los que se relacionaban con ella, seguía con la misma actitud, hasta que un día comenzó a sentirse sola y reflexionó sobre su comportamiento⁸

Un pequeño extracto de los juicios que reflexionaron los alumnos en relación al dilema que presenté es el siguiente:

Ulises: Se trata de una chamaca que se porta bien mal con todos sus amigos y cuando les hace de cosas se empieza a reír como si no le importara, así también es Juan, se la pasa haciéndonos maldades y luego está risa y risa, hasta que nos hace llorar.

Jaqueline: Si es cierto, a mí me jala de las greñas y se va corriendo, ahhh! pero cuando alguien le hace algo, también se pone a llorar como niña.

Moderadora: ¿Creen que sea justo lo que pasa con la niña?

América: No maestra, no es justo, porque ella es bien grosera y por eso nadie le quiere hablar y sí, es cierto, yo vi que Juan le jaló el pelo a Jaqueline.

Juan: Ahhh pero no le dicen a la maestra lo que me hacen ustedes verdad, cuando la otra maestra me regaña, ustedes bien que se empiezan a reír y hasta le dicen que me ponga castigos para que entienda, la otra vez estábamos en la cocina y me quise sentar ahí dónde estaban ustedes con todos los chamacos y que me dicen: ay! tú vete para allá porque hueles feo.

Moderadora: Juan, entonces estas reconociendo que si les haces maldades.

Juan: No maestra, yo no les hago nada

(Todo el equipo comenzó a verse entre ellos diciendo sí, sí es cierto, pero es un mentiroso...)

Moderadora: ¿Qué es lo que no les parece justo, lo que hace la niña o que le dejen de hablar a la niña?

Fernando: No es justo que le dejen de hablar a la niña, porque a veces son ellos quienes empiezan, y a uno le echan la culpa, entonces todos me dejan de hablar pero yo ni hice nada, y ya ni para decirle a la maestra, porque ya me dijo que aunque le diga ni me va a creer. A veces, casi siempre los niños ponen trampas, te dicen ven, ven y cuando voy se empiezan a reír y ya voltea la maestra y otra vez a regañarme o me dicen, pásame mi sacapuntas que se les cayó; y ahí voy como burro a pasárselo y otra vez me ve la maestra y me regaña porque ando arrastrándome en el piso (Tenía una actitud molesta) así me hizo la última vez Cecilia.

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=SKRecNeYRxI>

En el dialogo anterior, los niños muestran que son capaces de reconocer las intenciones tanto propias como la de los demás, sin embargo, también se da el caso de que juzgan los actos como buenos o malos con base a los resultados, más que a las intenciones. Por lo tanto, retomando el caso de Juan, que es uno de los alumnos más juzgados, ante la mirada de los demás resulta ser *más malo* por tener un comportamiento que molesta a los que están a su alrededor, que aquellos que tienen intenciones no favorables. De esta manera, los alumnos juzgan a sus compañeros como justos o injustos dependiendo del daño que ocasione y no la intención, esto los posiciona en un nivel de razonamiento como lo refiere Kohlberg en el siguiente apartado.

Los niveles de razonamiento desde la perspectiva de Kohlberg son: “Uno, los modos generales de definir lo que es bueno y de valorar las situaciones; dos, el tipo de razones que se utilizan para defender la percepción de lo bueno y tres, la perspectiva social del estadio” (Puig, 1996, p.50). Es en cada una de estas fases que tanto los niños como los adultos se apropian de un rol y toman una postura personal pero que se ve implicada socialmente propiciando la heteronomía o la autonomía.

Hablar de autonomía o heteronomía no son factores excluyentes ni opuestos, ambos representan el reflejo de la moral y comienza en la familia desde los primeros años de vida en la interacción con las personas más próximas y significativas, ya con el paso del tiempo ese círculo de interacción se va ampliando conforme a su proceso formativo y social, hasta llegar al punto de la conciencia moral, en la que se ha logrado la capacidad de juzgar las acciones tanto las ajenas como las propias.

Al desarrollar lo expuesto tanto en el apartado teórico como en el empírico, recuperé lo estudiado por los diferentes autores y los hallazgos de este proceso de investigación lo que me permitió tener elementos para que en conjunto con mi tutora de tesis logamos un posicionamiento sobre el concepto de juicio moral, el cual presento a continuación.

3.3 Reflexiones sobre el concepto de juicio moral y sus vínculos con el concepto de ambiente sociomoral y relaciones agresivas

Apegándome a los hallazgos de las investigaciones de Piaget según el estadio cognitivo-emocional por el que pasan los estudiantes y Kohlberg el juicio moral es la capacidad que los escolares tienen para razonar sobre lo correcto o incorrecto de una circunstancia determinada tanto en el contexto familiar, social y escolar. Desde la intervención educativa se puede motivar a los niños para que avancen al siguiente estadio, permitiendo la diferenciación con las ideas de otros, reflexionando y fortaleciendo el sentido de justicia para comprender las particularidades de las situaciones contextuales y así poder asumir el rol del otro. A continuación presento una representación gráfica del juicio moral.

En las experiencias cotidianas de los escolares emerge una lógica que vincula un conjunto de razones influenciadas por sus propias condiciones sociales donde predominan pautas de valor, líneas desdibujadas entre lo bueno y lo malo, estilos de relación (temperamento), y capacidades emocionales que el niño va adquiriendo y construyendo desde su nacimiento, tomando como primer referente a las personas más cercanas. Este tipo de experiencias influye directamente en sus relaciones sociales como lo presento en el siguiente capítulo de relaciones agresivas.

Capítulo 4.

Relaciones agresivas

4.1 Recorrido teórico desde diferentes perspectivas

En el siguiente esquema realizo un recorrido desde diferentes perspectivas teóricas referente al concepto *relaciones agresivas* comenzando con la teoría psicoanalítica, con autores como Freud (1992) y Fromm (2012), así mismo retomo algunos elementos de la teoría del interaccionismo simbólico de George Mead (1937). Siguiendo la misma línea de trabajo, presento investigaciones en el tema que se han realizado en países como Colombia, Perú, España, México, siendo éstos algunos lugares dónde se asemeja el deterioro en las relaciones sociales. Con estos estudios, recupero elementos como características, causas y efectos de las relaciones agresivas y finalmente hago una articulación de nivel macro a nivel micro dejando ver de qué manera el ambiente sociomoral tiene un impacto en el ámbito escolar dado que es el nivel micro donde se desarrolla esta investigación. En la parte empírica, describo la estrategia de investigación de hechos sociales mediante la relaciones entre pares y entre otros actores de la escuela.

El estudio sobre la agresividad y la agresión en el ser humano se ha abordado desde diferentes teorías, retomo la teoría del psicoanálisis que fue fundada por Sigmund Freud porque es una disciplina que permite evidenciar la significación inconsciente de la palabra, actos y producciones imaginarias.

Los primeros estudios de Sigmund Freud (1992) tuvieron influencia de las trágicas experiencias que vivió en la primera guerra mundial, donde estuvo trabajando con innumerables pacientes neuróticos llegando a la conclusión de que el ser humano está constituido por dos fuerzas contrapuestas, que son: la conservación por la vida y la destrucción que lo lleva a la muerte, Freud denomina a estas fuerzas, pulsión de vida y pulsión de muerte. “Hemos partido de la gran oposición entre pulsiones de vida y pulsiones de muerte. El propio amor de objeto nos enseña una segunda polaridad de esta clase, la que media entre amor (ternura) y odio

(agresión)” (Freud, 1992, p. 52). Freud hace una analogía expresando que el ser humano es como un campo de guerra en el que constantemente existe esa dualidad de biológica entre la vida y la muerte.

La agresividad es un tema complejo de tratar, Fromm (2012) a partir de la revisión de las ideas Freudianas la define como “Todos aquellos actos que causan, y tienen la intención de causar daño a otra persona, otro animal u objeto inanimado” (p. 193). La agresividad es un acto que tiene todo ser humano, el autor hace la diferencia entre benigna y maligna, en la primera está implícitamente el instinto y en la segunda el carácter: “La agresión biológicamente adaptativa es una respuesta a las amenazas a los intereses vitales, está programada filogenéticamente⁹, es común a los animales y al hombre, no es espontánea ni autogeneradora sino reactiva y defensiva; se dirige a la remoción de la amenaza, ya sea destruyéndola o eliminando su fuente” (Fromm, 2012, p. 193).

Retomando la perspectiva del autor, la agresión adaptativa es necesaria para sobrevivir por lo tanto, la conducta de los seres humanos está condicionada por pautas innatas regidas por una cultura manteniendo el instinto de conservación. Por ejemplo, en el caso de los animales, se atacan entre ellos con el objetivo de defender la vida, el alimento, la descendencia, el espacio etc. En el caso de los seres humanos es similar, resaltando que el hombre tiene la sensibilidad y capacidad de prever amenazas o peligros que no se pueden percibir a simple vista y a diferencia de los animales, éste busca defender su ideología, sus intereses, tradiciones, “Las costumbres mismas pueden ser sagradas, porque simbolizan valores establecidos” (Fromm, 2012, p. 203) en busca de una estabilidad individual y en algunos casos social.

La agresión maligna “es específicamente humana y no derivada de los instintos animales. No sirve para la supervivencia fisiológica del hombre y sin embargo es una parte importante de su funcionamiento mental. Es una de las pasiones dominantes y poderosas en algunos individuos

⁹ Relaciones de proximidad evolutiva entre las diferentes especies, a partir de la reconstrucción de la historia de su diversificación, que implica desde el origen de la vida en la tierra hasta el día de hoy.
<http://www.definiciónabc.com>

y culturas, pero no en otros.” (Fromm, 2012, p. 223). El autor relaciona este tipo de agresión con la crueldad, la destructividad y es totalmente humana, no tiene una influencia genética; a diferencia de los animales, el hombre es el único capaz de matar a los de su propia especie y lo que es peor, algunos sienten satisfacción al hacerlo.

Una de las características de este tipo de agresión es el sadismo que es una forma de carácter destructivo, por sadismo se entiende la necesidad que tiene el individuo por dominar al otro o a los otros “...los padres se lo infligen a sus hijos, los maestros a sus alumnos, los superiores a sus inferiores. . . en una palabra: se emplea en cualquier situación en que alguien no se puede defender del sádico” (Fromm, 2012, p, 286). Una persona sádica necesita demostrar su poder y demostrar que es más fuerte que el otro y la mayoría las veces esto ocurre por sentirse inferior y débil.

La esencia propia del individuo se puede caracterizar como pasiones humanas, esto es, que tiene la capacidad de amar, odiar, expresar, tener experiencias que le dan sentido a la vida de manera positiva, pero también existe un cierto grado de agresión y destructividad. Éstos ya no son imaginarios sino que se reconocen como tendencias de vida que emergen desde las más íntimas necesidades del psiquismo consciente e inconsciente que puede provocar o no agresión.

Considerando la perspectiva teórica de George Herbert Mead, filósofo, sociólogo y psicólogo social quien dio el nombre de interaccionismo simbólico en 1937 analiza la interacción que existe entre individuo y sociedad donde considera la existencia de una realidad simbólica, enfatiza su interés en la palabra, los gestos y las expresiones que dejan ver los pensamientos y los sentimientos de las personas “Mead argumentaba a favor de la autonomía del significado de cara a la acción. El significado se encuentra en los símbolos, no en los actos” (Alexander, 2008, p. 169).

Las interacciones se propician estando frente a la otra persona comunicándose y desarrollando un intercambio significativo mediante el uso de la palabra y ésta es lo que nos diferencia de otros seres vivos, permitiendo interactuar y expresar ideas de manera razonada. “El lenguaje no

simboliza simplemente una situación u objeto que está allí de antemano; posibilita la existencia o aparición de dicha situación u objeto, pues forma parte del mecanismo por el cual se creó la situación u objeto. ... Los objetos dependen de estos significados o son constituidos por ellos” (Alexander, 2008, p. 169). Cada palabra tiene implícito un significado individual. Un enunciado representativo recuperado del ámbito escolar, y que está directamente relacionado con el gesto es: “sacar la lengua” ante este gesto, se tienen reacciones diferentes que va desde un impulso inmediato, hasta un estímulo como respuesta.

En el siguiente apartado presento algunas investigaciones con autores como: Ortega, Monks, Chaux, Hernández, Muñoz y Jiménez, quienes desarrollaron temas y pertinentes que enriquecen este proceso de investigación.

Estado del arte referente a las relaciones agresivas

Ortega y Monks (2005) realizan su investigación en el ámbito educativo con preescolares. Según la autora, la mayoría de las investigaciones que se realizan sobre agresividad, lo hacen con niños de ocho años en adelante por la facilidad de obtener información con instrumentos de mayor complejidad. Así mismo se utilizó como método la entrevista cuidando que el lenguaje fuera sencillo para no confundir a los pequeños y finalmente se utilizó la técnica de la observación para obtener elementos y estudiar las conductas agresivas. Encontró que una crianza punitiva o coercitiva y manipuladora y un comportamiento agresivo de los padres colocan potencialmente a los niños y niñas en mayor riesgo de verse involucrados en comportamientos agresivos hacia sus compañeros y compañeras. Cuando esta crianza se manifiesta repetidamente propicia lo que el autor Enrique Chaux (2003) define como “ciclo de la violencia”. Comienza indagando en el contexto familiar mencionando que los niños que presencian hechos de violencia tienden a reproducir esos comportamientos que observan de los adultos. Hace énfasis en las diferencias que existen entre agresión reactiva e instrumental que muestro en el siguiente esquema.

Esquema 10. Diferencias entre agresión reactiva y agresión instrumental

Agresión	Uso	Comportamiento	Emociones	Cognitivo
Reactiva	Agresión como respuesta de una ofensa real o percibida	Rabia deseo frustración	Dificultad para controlar emociones como la rabia	Suponer que la otra persona tiene intenciones.
Instrumental (proactiva)	Agresión como instrumento para conseguir un objetivo	Calculador y carente de emociones en algunos casos.	Ausencia de empatía y compasión	Obtener beneficios
Instrumental relacional	Divulgar un secreto			
El niño que intimida es por diversión o por conseguir algo.				

Fuente: Elaboración propia 2016

Hernández (2001) refiere que la agresividad no es un fenómeno unitario y sus manifestaciones pueden ser múltiples, hace referencia a Fromm para definir los tipos de agresividad son dos: Agresión benigna y agresión maligna. Especifica en concreto el ámbito escolar afirmando que las conductas agresivas pueden analizarse desde distintas miradas teóricas que presento en el siguiente esquema.

Esquema 11. Miradas teóricas

Explicación	Autor	Características
Psicoanalítica	Freud (1920)	Instinto erótico e instinto de muerte, se explica mediante la ambigüedad de amor y odio hacia uno mismo y hacia el otro.
Catártica		Expresión repentina de afecto anteriormente reprimido cuya liberación se hace necesaria para mantener el estado de relajación adecuado, hay dos tipos de catarsis: verbalizada y la fatiga.
Bioquímica o genética	Mackal (1983)	Tiene lugar en el organismo, desempeñan un papel decisivo las hormonas. El autor propone la existencia de hormonas agresivas

Frustración	(Dollard, Miller y otros, 1939)	La agresión está en proporción directa con la cantidad de satisfacción que el individuo contrariado había anticipado y con el grado de impedimento para lograr sus metas.
Etológica	Freud (1920) Lorenz (1965)	Una reacción impulsiva e innata, relegada a nivel inconsciente, casi fisiológico, no hay ningún placer asociado a ella.
Conductista	Bandura (1976)	Resultado del aprendizaje por imitación de modelos violentos, o aprendizaje vicario
Sociológicas	Mead (1969)	La unidad de análisis es el grupo social, y no el individuo.

Elaboración propia con base a la información obtenida de la autora Eva Hernández 2016.

La autora defiende un posicionamiento exógeno (causas externas), haciendo referencia al medio ambiente, así mismo le da gran peso a los factores sociales ponderando a las personas y sus características individuales, teniendo presente que el ser humano no vive para sí mismo, sino que es parte de una sociedad, premisa de la que parte el desarrollo de la siguiente investigación.

Muñoz (2000) hace un análisis de las condiciones que más conducen al aprendizaje de la agresión, por mencionar algunas son: Observar la agresión, reforzar su propia agresión y cuando es objeto de agresión. El objetivo de esta investigación fue conocer los mediadores cognitivos que subyacen a la conducta agresiva y diseñar procedimientos de intervención que ayuden a prevenirla. Se utilizó como método la entrevista, y como instrumento de medida, el dilema de razonamiento moral. También se utilizó la escala de autoestima de Rosenberg (1965), Técnicas sociométricas (Díaz, Segura y Andrés 1996), Ranking de Conducta Social (prueba diseñada especialmente para esta investigación), Entrevista Biográfica (Prueba diseñada especialmente para la Investigación), Entrevista Semiestructurada sobre el Riesgo de Violencia (Díaz 1996), Análisis Estadísticos.

Muñoz (2000) refiere que la agresividad es una capacidad que tiene la mayoría de las personas pero que a diferencia del instinto que demanda satisfacción, ésta solo es una posibilidad que puede utilizarse o no. Algo similar pasa con la agresión, se puede ser agresivo de forma pasiva

(ignorar) o activa (golpear). Ella hace la distinción de diferentes niveles de agresividad como son: Individual, interpersonal, intergrupala y bipolaridad.

Con base a la indagación teórica y las investigaciones, recupero que la agresividad es un acto que tiene toda la intención de hacer daño a sí mismo como a los demás. Estas relaciones que se presenten en el núcleo familiar son decisivas para el desarrollo de los niños, principalmente la relación con la madre (en la mayoría de los casos) constituye la relación más importante que incide en el desarrollo de la personalidad y de la socialización del niño. Estas son situaciones que profundizo en el siguiente apartado.

4.2 Relaciones agresivas que se manifiestan en el ámbito escolar

La familia es el primer núcleo de socialización, porque en ella, los niños y las niñas establecen sus primeras relaciones sociales, empiezan a ejercer sus primeros roles, motivaciones, descubrimientos, que tienen una influencia directa en su desarrollo personal y social, es importante mencionar que existe una mayor probabilidad de que el niño que haya crecido en un ambiente de hostilidad y autoritarismo tiendan a ser más agresivo, solo es una probabilidad porque también es necesario evaluar el juicio moral con el que cuentan. La familia no está aislada del conjunto de la sociedad sino que forma parte del entramado económico, político, social y cultural.

Dentro de ese entramado se va conformando un carácter social, como lo propone Fromm que influye el tipo de relaciones que se establecen entre individuos, al que contribuyen los medios de comunicación como la televisión, la computadora, los juegos de video, tabletas, celulares, entre otros que propician el consumismo y la vida líquida (Bauman, 2003). Observé que los niños están aprendiendo que los problemas se resuelven a través del dinero, la guerra, la violencia. Para lograr una estabilidad económica, emocional, personal, no importa recurrir a la agresión instrumental donde es válido utilizar cualquier medio para llegar a un fin personal.

Estos medios de comunicación tienen efectos nocivos en el desarrollo del niño en todas sus facetas contribuyendo a un ambiente que favorezca la agresión, mostrando ciertas características que presento en el siguiente texto.

Una de las características de las relaciones agresivas que se dan en espacios como la escuela, la comunidad, el hogar y en algunos casos en lugares recreativos, es que los conflictos no se resuelven sino con el uso de la fuerza. Es una constante que los niños comienzan a jugar de forma pacífica y conforme avanza el juego empiezan las inconformidades y los conflictos, si éstos no se solucionan a tiempo, los mismos jugadores son agresivos unos con otros hasta llegar a la violencia.

Dentro del núcleo familiar pareciera que la agresión en las relaciones se da como onda expansiva porque en la mayoría comienzan las agresiones con la pareja marital, los hermanos observan la situación y lo imitan entre sí. Posteriormente se da entre las relaciones de amistad o de compañerismo e incluso repercute entre vecinos y/o conocidos. Estas relaciones agresivas pueden provocar resentimientos que se van reproduciendo de generación en generación propiciando que las relaciones sociales se vayan deteriorando provocando enfrentamiento innecesarios entre personas.

Las causas de las relaciones agresivas son diversas, se considera la presencia de factores biológicos y/o psicológicos y culturales mediante determinados estímulos ambientales, que comienzan en el núcleo familiar y en la sociedad más amplia donde la agresión es exhibida o existe una disciplina inconsciente y severa.

La cultura de algunas familias es tan arraigada que se va transmitiendo de generación en generación, es por ello que se repiten los mismos patrones de corrección que se basa en generalidades como el *machismo*, autoritarismo, diferencias de género que han causado y siguen causando estragos en la estructura social. Como parte de la socialización, los mayores ya sean padres de familia, maestros, líderes, entre otros necesitan hacer conciencia de la gran influencia que ejercen sobre los niños a través del ejemplo.

4.3 Descripción de las relaciones que se manifestaron en el ámbito escolar

En el ámbito escolar existen diferentes áreas como son: salón de clases, salón de computación, clase de educación física, espacio para biblioteca, patio para recreo, área de comedor, espacios en los que están ausentes los adultos, actividades extracurriculares, en las cuales emergen prácticas sociales, por lo tanto, en el siguiente apartado describo algunas de ellas, involucrando a alumnos, maestros, directivo y padres de familia. Las observaciones que presento a continuación las obtuve en un plazo de seis meses iniciando en octubre 2015 a marzo 2016.

Escuela Primaria Rosario Castellanos



Existe reglas instituidas y ciertas reglas instituyentes y ninguna de los dos se cumplen. Está determinado un horario para cada actividad que se realiza dentro de la institución, sin embargo a los maestros, padres de familia, alumnos y director se les dificulta cumplirlo, tienen opiniones distintas y no se logra una compatibilidad. Los maestros exigen puntualidad aun haciendo lo contrario causando inconformidad a los padres de familia, muestra individualidad en sus relaciones sociales y en su trabajo, muy pocos ofrecen parte de su tiempo extra y no hacen nada que no marque su *contrato*. Esta diferencia de ideas causa una coalición que desencadena prácticas individuales que se producen y reproducen en el mismo ámbito.

Salón de clases.



Al iniciar el día los alumnos se muestran tranquilos, sin embargo conforme pasan las horas comienzan a inquietarse a causa de intenso calor que se siente en el salón porque el techo es de lámina. El espacio es muy reducido y no les permite tener la movilidad necesaria. Las prácticas institucionales son muy rígidas y metódicas (*no te pares, no rías, no juegues, trabaja, termina rápido...*) la relación maestra-alumnos favorece la individualidad y el egocentrismo.

Salón de computación



A pesar de que están definidos los horarios para asistir al aula de computación para trabajar contenidos académicos, solo lo hacen esporádicamente y en esas ocasiones los alumnos reciben indicaciones de lo que van a hacer dejando de lado la orientación para trabajar con el equipo, por lo tanto éste se descompone y pierde su funcionalidad. De todos los equipos que hay, solo están disponibles la mitad o menos. Las relaciones en ese espacio se basan en indiferencia y los alumnos compiten por ganar una de las pocas computadoras.

Clase de educación física



Existe relación entre la maestra de grupo, los alumnos y el maestro de educación física. Él trata de integrar a la maestra de grupo al trabajo con los niños pero la respuesta de ella no es muy favorable. Él inicia con una dinámica de integración y los niños se sienten felices, hacen movimientos y sonidos con el cuerpo, a veces utiliza música y otras veces material manipulable.

Los observo como si fuera su espacio para expresar todo lo que tienen contenido, su carita se ve diferente, sonriente, relajada; lo interesante es que se avientan, juegan, se gritan pero no hay problema, no están la defensiva, simplemente no pasa nada.



Hora de lectura (Espacio de la biblioteca)

El espacio de la biblioteca es muy pequeño aproximadamente son 4m x 2m, Existe variedad de temas educativos que no les llama la atención a los niños; los cuentos son con letra muy pequeña sin ningún dibujo, hay enciclopedias que se mantienen cerradas para que no se maltraten, libros con temas de sexualidad que los colocan hasta arriba para que no haya problema de que los lean y mal interpreten el contenido. En esta área se relacionan la persona encargada, la maestra de grupo y los alumnos; entre las maestras no hay interacción, se ven, se saludan y no hay disponibilidad para una plática, la encargada con los alumnos solo les dice: *pásenle y ya saben el reglamento* (No hacer ruido, no jugar, no platicar, no tocar, si tomas un libro tienes que cuidarlo) no los mira ni los saluda.

Receso



El recreo dura 30 minutos aproximadamente, no hay áreas verdes, solo hay dos canchas de concreto que es dónde pueden “jugar”; aproximadamente a las 11:10 am los alumnos se empiezan a inquietar porque ya terminaron sus alimentos y tienen la intención de correr pero está prohibido y si lo hacen, los profesores castigan a quien incurra en esta falta alzando la basura, barriendo o limpiando los baños. Hay un salón muy chico donde se guarda todo el material de trabajo, los alumnos pequeños les piden a los maestros los juegos de mesa y se los niegan porque van a perder las piezas y estando incompletos ya no se pueden jugar; regularmente estos niños se sientan o se refugian en la orilla de los salones o de las canchas que son los únicos lugares con sombra porque también tienen prohibido entrar a los salones porque se pierden las “cosas”.

De manera general, la relación que se da entre los alumnos de todos los grados es de ganar-ganar, ganar espacio, el juego, la pelota, la comida, la sombra, las calificaciones, la escolta, el examen, la atención de los demás. La relación que se da entre los docentes y los alumnos es de indiferencia, mientras las situaciones no cause problemas mayores no hay necesidad de intervenir, los alumnos *se las pueden arreglar solos*.

La relación entre el director y los alumnos es de acción-castigo, el alumno actúa indebidamente y el director lo castiga; no tiene tiempo de escuchar o indagar lo que ocurrió, es más rápido señalar, sancionar y castigar para que *aprendan que eso no se hace*.

Área de comedor



El trabajo que se realiza en esta área está a cargo de un grupo de madres de familia, el maestro de guardia y el director. La ración de comida que les dan es proporcional a su edad y los alumnos que son hijos de los maestros o de las encargadas de la cocina pueden pedir más comida, el resto de la población no. Los alimentos son variados pero a veces la consistencia y el sabor no son muy agradables. Un gran porcentaje de los alumnos tiene carencias económicas, por tal motivo no tienen alternativa más que aceptar los alimentos que les están ofreciendo; las relaciones son de trabajo, por la misma dinámica del tiempo, no hay oportunidad para relacionarse, todo es rápido, si quisieron comer está bien y si no que salgan porque entra otro grupo.

Tiempo sin adultos presentes

Con tiempo libre me refiero a los momentos en que los alumnos se quedan solos, sin vigilancia, sin nadie que los cuide, los oriente, intervenga en sus relaciones, conflictos, peligros, riesgos, en fin, están realmente solos.

Las relaciones que se dan entre los alumnos cuando no hay un adulto de por medio dentro del salón son extremas, pueden ser muy colaboradores o muy egocentristas, pueden solucionar la mayoría de las situaciones, también hay casos en que cuando llegan la maestra empiezan los reclamos que finalizan en castigos generales.

Actividades extracurriculares



Con actividades extracurriculares me refiero a las salidas al campo, excursiones, encuentros deportivos, obras de teatro, lectura compartida, eventos de magia o de payasos. En estas actividades los alumnos están felices, son participativos, si se empujan entre ellos que es algo que les molesta, en estos espacios eso no importa “*tal vez no se fijó*” los padres de familia no participan mucho argumentando que no les

dan permiso en su trabajo, pero los pocos que asisten se ven contentos y no están a la defensiva

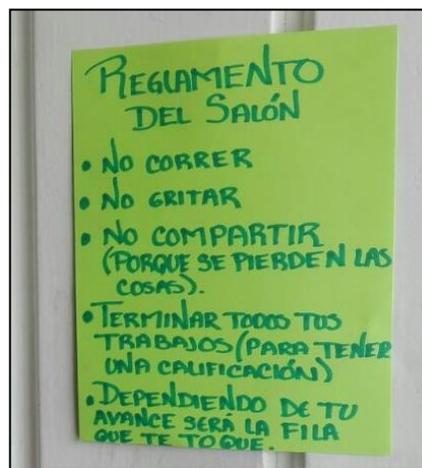
4.4 Experiencias en el ámbito escolar en relación a los temas de la teoría y las investigaciones presentadas.

Nivel microsistema:

Destaco algunas experiencias desde una mirada compleja de las situaciones que día a día se viven en el ambiente escolar, tomando como marco los temas emergentes de la teoría e investigaciones estudiadas. Existen innumerables casos para compartir, sin embargo en este apartado solo describo los hallazgos más relevantes de diversas estrategias de investigación.

Situación observada en la escuela:

El ámbito escolar es uno de los espacios donde se propician los más variados escenarios de violencia así como de relaciones agresivas y en muchas ocasiones es la misma institución quien las origina. En una jornada “normal” los alumnos ingresan a la escuela de 8:00am a 4:00pm, son ocho horas en las cuales los alumnos están normalizados. Desde que el niño llega a la puerta de su aula se encuentra con un letrero como este:



Recuperando la voz de la maestra: *Este reglamento lo hicimos entre todos con la intención de tener más controlado al grupo y evitar mayores problemas* (al decir todos, se refería a ella y a los alumnos). Finalmente plasmaron “acuerdos” sin tomar en cuenta que unas pequeñas palabras ocasionarían relaciones agresivas instrumentales como lo refiere Chaux (2013), donde se utiliza el reglamento para conseguir un objetivo que en este caso es tener el control del grupo propiciando la ausencia de empatía y compasión.

A continuación muestro otra situación representativa recuperando la voz de la maestra: *Dependiendo de tu avance será la fila que te toque*. La intención era motivarlos pero lo que provocó es que Brandon tuviera la necesidad de hacer todo lo posible para estar en la fila de los *aplicados* por lo tanto comenzó a copiar los trabajos, los exámenes y peor aún ejercer el poder para que Isac le hiciera las tareas. Brandon es un alumno aplicado pero tiene una carga muy grande por parte de sus papás porque lo presionan para obtener los mejores lugares, a él no le interesa hacer amistades, solo quiere ser el primero orillándolo a ser un niño con poca empatía hacia sus compañeros. Isac casi siempre está cerca de él y Brandon lo deja siempre y cuando

haga lo que él quiere, si le hace sus tareas si lo deja jugar, de lo contrario lo minimiza hasta que Isaac termina cediendo. Es una relación agresiva instrumental donde existe un fin de por medio ignorando las relaciones de cooperación porque podrían trabajar en equipo pero no, quien quiere sobresalir es Brandon por la presión familiar.

Los alumnos están inmersos en un ambiente de precariedad tanto económica como moral y lo primero que se encuentran en su ambiente escolar es una serie de “reglamentos” que lejos de impulsar a los alumnos superarse, los reprime aún más. Por ejemplo está el caso de Virginia: Ella es una niña muy introvertida, sus padres se divorciaron porque su papá golpeaba a su mamá y a sus hermanos incluyéndola ella. El DIF intervino y estuvieron en un albergue durante un año aproximadamente, al padre de familia lo detuvieron y terminó preso (desconozco el tiempo de condena) la madre de familia agotó todas las instancias para que le otorgaran la custodia de sus hijos logrando recuperar solo a Virginia, y a su hermano de 10 años dejando a su hija mayor internada porque ella no quiso regresar con su mamá.

Dentro del salón de clases ella no interactúa con sus compañeros, le da temor que se acerquen a ella, trata de evitar los trabajos en equipo, le es indiferente aprender porque quiere que su hermana esté con ella, le es indiferente *terminar todos tus trabajos para tener derecho a una calificación*; en cuanto a conocimientos, ella dice *Yo voy a estudiar hasta que salga mi hermana y regrese con nosotros*; sus compañeros piensan que ella es grosera y por consecuencia la relación con ellos es poco cordial, se burlan de ella diciéndole “grinch” (los alumnos relacionan esta palabra con la apatía).

Cuando están en clase de educación física, el profesor trató de integrarla a las actividades pero ella dice: *Me duele el estómago, me duele el pie y no puedo correr, si estoy en el sol me da temperatura*, evitando cualquier acercamiento con sus pares y si alguien trasgrede su espacio tolerable para ella, Virginia reacciona incontrolablemente, los avienta, les grita, comienza a llorar mostrando inconformidad. La investigación de Chaux (2013) me proporcionó elementos para interpretar que la dinámica de Virginia con sus compañeros es una relación agresiva reactiva.

Cada autor tiene un aporte dependiendo del contexto y de las motivaciones que los orillaron a desarrollar sus teorías. Siguiendo la línea de esta investigación retomo la mirada psicoanalítica de Freud (1992) sobre pulsión de vida y pulsión de muerte. Resaltando que las relaciones agresivas tienen toda la intención de causar daño como es el caso de Itzel. Ella es única niña en la familia es “La chiquita” así lo expresa su mamá. Tiene un hermano mayor de 16 años aproximadamente. Existe una rivalidad muy grande entre ellos, ella no tolera que sus papás le pongan atención a él porque siente *que la hacen a un lado*, cuando su hermano les da una buena noticia a sus papás ella comienza a llorar inventando mentiras en contra de su hermano y ha propiciado que lo castiguen e incluso lo han golpeado porque según Itzel él le pega y le hace maldades. Cuando ya pasó esa escena agresiva y le pegaron, castigaron, sancionaron a su hermano, ella ya se muestra contenta.

Lo mismo sucede con la relación que tiene con sus compañeros, ella siempre debe tener la razón, no se le puede contradecir, y mucho menos provocar que se sienta mal porque inventa una serie de situaciones de las cuales ella misma se cree sus mentiras, a tal grado que aun la maestra pone en duda lo que está diciendo, siempre con la intención de causar daño a sus compañeros que obstaculizan lo que ella considera bienestar.

Agresividad en distintas relaciones:

➤ Consigo mismo:

Con base a una entrevista formal Omar expresa que un día estaba tan enojado que rompió una *Tablet* golpeando el aparato con su cabeza. Así mismo él comenta que estando dentro del aula, cuando tiene las “ganas” de levantarse de su lugar comienza a lastimarse la uña del dedo índice, y de esa manera se controla para no levantarse y de alguna manera no faltar al reglamento que diariamente ve en la puerta de su salón.

➤ Entre personas:

Con base a la observación participante y encubierta me he percatado que las relaciones agresivas entre padres de familia y profesores son muy evidentes por ejemplo, la hora de entrada es a las

8:00am sin tolerancia alguna para los alumnos pero sí para los profesores. Cada profesor hace “guardia” en la mañana y tarde, consiste en estar en la puerta media hora antes de la hora de entrada vigilando que los alumnos lleguen temprano y bien uniformados (tomando en cuenta la precariedad en la que viven es difícil cumplir con la norma del uniforme). En una ocasión la maestra de guardia cerró arbitrariamente la puerta a las 7:55 am aun observando que los niños corrían para llegar y poder entrar, sin titubear puso el candado diciendo en voz alta *en mi guardia nadie llega tarde.*

Una madre de familia muy molesta golpea la puerta insultando a la maestra con palabras altisonantes, la maestra sintiéndose con el poder vuelve a abrir la puerta contestándole con las mismas palabras mostrándose grosera, los padres de familia se unieron al grado de querer golpear a la maestra, la persona de intendencia se la llevó a un lugar más “seguro”. Se levantó un acta de hechos y una demanda en contra de la institución que a más de un año, aun no procede y las prácticas siguen siendo las mismas.

➤ Entre pares:

Con base a una entrevista que realicé, relato una situación real que ocurre cotidianamente en la escuela con el grupo de 4° de primaria (2015-1026)

Alexis: *Maestra Julio me dijo que me va a pegar*

Julio: *No es cierto, es un mentiroso, él empezó.*

Maestra: *¿Cuál es el problema?*

Julio: *Es que me sacó la lengua*

Maestra: *A ver Julio, ¿Qué significa para ti que te saquen la lengua?*

Julio: *Es una grosería porque solo lo hacen los niños feos y siempre me dicen que no me deje y por eso le dije que le iba a pegar pero no es cierto.*

(Alexis interrumpiendo la plática y con cara de admiración responde)

Alexis: *No maestra, yo solo quería jugar... en mi casa cuando llega mi papá me empieza a arrugar la nariz y me saca la lengua y yo ya sé que es para jugar porque mi papá no es grosero.*

Afortunadamente Alexis se acercó a mí posiblemente para que lo defendiera, lo cual fue de gran ayuda para evitar la agresividad que terminaría en golpes por un gesto que para cada uno tiene un significado diferente. Posiblemente la respuesta de Julio fue impulsiva, sin embargo es

importante considerar que tiene entre ocho y nueve años, por lo tanto, desde la mirada teórica de Piaget (1984), se ubica en el estadio tres (operaciones concretas), que se caracteriza por tratar de agradar a los que están a su alrededor.

Fromm define como “Agresión por juego, tiene por objetivo ejercitar una destreza. No apunta a destruir ni dañar, y no la motiva el odio” (p. 194). A esta cita le agregaría que también tienen como objetivo ejercitar una habilidad, como lo muestro en el siguiente ejemplo donde presento un extracto del diario de campo:

Los sujetos de estudio (alumnos) en la mayoría de los casos no tienen la intención de dañar a sus compañeros, simplemente están “jugando” por ejemplo: la dinámica de un juego entre pares es de la siguiente manera, se toman de las manos y por la parte superior dedo índice el primer compañero comienzan a “rascar” con la uña a su otro compañero y a la vez van mencionando las letras del alfabeto, este segundo compañero tiene que decir una palabra dependiendo de la categoría con la letra del alfabeto lo más rápido posible ya que si se tarda más tiempo le lastimarían aún más; por ejemplo: se ponen de acuerdo que sea la categoría de colores, comienza con la letra A- amarillo, B- blanco, C- café y así sucesivamente hasta terminar el alfabeto. La intención es decirlo lo más rápido para que se lastime lo menos posible, no los motiva dañar a su compañero y tampoco los motiva el odio, simplemente están “jugando”. (Diario de campo, 29/01/2016).

Son muchos juegos en los que está de manera indirecta la agresión, así como también existen juegos con la intención de causar daño a sus compañeros y a esta intención Fromm la denomina como agresión maligna.

➤ Familia-escuela:

Con base a las entrevistas, la observación y algunas dinámicas con los padres de familia y alumnos he observado una constante que es la mentira, tanto los padres de familia como los alumnos no reconocen lo que hacen o dicen, crean historias para deslindarse de una posible culpa. En los hogares los adultos mienten para defender sus propios intereses, retomando la voz de una madre de familia menciona: *Yo le tengo que decir a mi esposo que perdí el dinero del gasto para que me dé más, porque si no se lo gasta con sus amigos.*

En la escuela se les da un refrigerio que incluye: agua, fruta y comida variada. Algunos alumnos esconden el paquete que se les da y vuelven a pedir diciendo que no les tocó desayuno. Las mentiras que ven en la casa las reproducen en la escuela y por lo general es para cuidar lo poco que tienen.

Nivel mesosistema:

Familia- entorno: Siguiendo con la misma rasgo de la mentira, situaciones similares resultan entre la familia y el entorno, la gente miente por temor al robo, la señora Rita expresa: *A mí me gusta comprarme mis cositas pero no le digo a nadie y trato de que nadie se dé cuenta porque ya sabe maestra, hay personas amantes de lo ajeno, que no pueden ver que una ya trae algo bueno que luego luego te lo quieren robar, por eso si me preguntan oye tiene esto, tienes lo otro, yo les digo que no, así no les doy tentación.*

Las familias se encuentran en un entorno muy vulnerable, en una colonia de migrantes, por lo regular llegan de Guerrero, Puebla, México; su estancia en esa colonia es poco duradera por lo que no se reconocen completamente como personas que se pueden apoyar, al contrario, se cuidan de ellos mismos por la misma movilización constante.

Nivel macrosistema:

En la sociedad en general vivimos un ambiente de violencia, inseguridad e incertidumbre, pareciera que ya ningún lugar es seguro, las relaciones son poco duraderas y falta de valores, se viven las relaciones agresivas en diferentes sentidos:

Forma visual: El señor Juan comenta: *cuando uno va por la calle y alguien se nos queda viendo, ya no se sabe si nos van a asaltar o nos van a robar y a veces solo son personas amables que quieren el saludo pero ¡para saber! mejor hay que cuidarse.*

Contacto físico: La señora Elvia expresa: *a veces cuando voy al mercado me quieren ayudar con el mandado pero prefiero cargar sola porque uno ya no sabe si lo hacen de buena fe o quieren sacar provecho.*

Estos son comentarios que la gente expresa y por la cercanía los puedo escuchar, sin embargo existe agresividad aun cuando la voz de las personas no son escuchadas. La agresividad hacia el género femenino donde tantos casos quedan impunes; la agresividad hacia los estudiantes quienes por tener el valor de alzar la voz y defender sus derechos son reprimidos de la peor manera, agresividad y mentira por parte de un gobierno que defiende sus propios intereses, todos estos son rasgos del carácter social que van trascendiendo hasta reproducirse en las propias escuelas donde los más afectados son los niños.

4.5 Reflexiones sobre el concepto de relaciones agresivas y sus vínculos con el concepto de ambiente sociomoral y juicio moral

En algunos casos las relaciones agresivas son de tipo reactivo (inconformidad, intolerancia, acciones espontáneas como producto de estados emocionales) que no continúa en el tiempo y en intensidad pero en otros resulta ser la materialización de la violencia mediante la expresión verbal y/o física teniendo la intención de causar daño a otra persona por la necesidad que tiene el individuo de dominar a otro por causas multifactoriales; El segundo tipo de relaciones agresivas se favorece por un ambiente sociomoral en el que entran en juego como una red, las relaciones entre padres/hijos, maestros/alumnos, autoridades/subordinados, reproduciendo prácticas en las que están frecuentemente asociadas la agresión y la violencia que son aprendidas en el contexto social próximo como la familia, escuela, comunidad, entre otras.

En el ambiente sociomoral es donde los escolares mantienen un intercambio de experiencias de tipo sociomoral dando lugar a disposiciones, acciones y representaciones sociales que coalicionan al tener elementos identificatorios y juicios morales diferentes provocando relaciones agresivas, que debilitan la empatía entre pares propiciando que ellos agredan como respuesta ante algún daño recibido, como medio para conseguir algo y también como un blindaje

para no ser atacados, quienes lejos de ser agentes con capacidades cognitivas y afectivas resultan ser responsivos y culpables.

Representación gráfica de la articulación de los tres conceptos

Utilicé esta estrategia como medio de articulación visible en relación a los tres conceptos ya trabajados. Recuperando que el ambiente sociomoral forma parte de la sociedad y de la historia, Bauman (2008) caracteriza esta época como modernidad líquida, como un tiempo sin certezas en el que la incertidumbre que se vive es consecuencia del debilitamiento del sistema de seguridad que genera desconfianza, la cultura laboral de la flexibilidad dificulta la previsión del futuro, los roles en la familia han cambiado propiciando la individualidad.

Figura 4. Articulación de los tres conceptos



Fuente: Elaboración propia 2018

Elias (1990) menciona que a lo largo de la historia se han ido entrelazando redes invisibles que hacen que los individuos no existan de manera aislada sino al contrario, son relaciones sociales que conforman experiencias. Retomando que Elias se refiere al entramado social, Puig (1996)

destaca que en estas experiencias, las condiciones de vida, los problemas socio morales, las guías e ideas de valor que conforman al sujeto normando su conducta, y a la vez involucrando procesos tanto sociales como cognitivos, que coinciden con la investigación que hace Piaget (1984) relacionado con el comportamiento del individuo capaz de construir cooperativamente juicios morales en una situación histórica y social concreta. Las relaciones sociales pueden estar o no, sujetas a la influencia de las relaciones agresivas.

El ámbito escolar es parte del ambiente sociomoral, es un espacio en el que se manifiestan los más variados tipos de relaciones entre los alumnos, porque los que participan en éstas tienen sus propias historias de vida y formas de socialización influenciadas por el ambiente sociomoral en el que se desenvuelven (Puig, 1996). Los alumnos ponen en juego el bagaje de conocimientos, experiencias y juicios morales, que muchas veces coalicionan propiciando relaciones agresivas con los otros alumnos por el hecho de partir desde su propio universo. La relación compleja entre estos elementos forma parte del entramado al que hace referencia Elías (1990).

Ha quedado de manifiesto en las acotaciones anteriores aportadas por la articulación teórica, que el individuo no es un ser aislado, sino que está influenciado por el ambiente sociomoral en el que se desarrolla, lo que hace que presenten comportamientos que frecuentemente son impuestos por determinado grupo social. Doy continuidad a este análisis en el siguiente capítulo.

Capítulo 5.

Análisis de los juicios, acciones, situaciones y entramado de relaciones de los alumnos de primaria.

5.1 Análisis

Previamente planteé la metodología de investigación y los instrumentos aplicados describiendo en cada capítulo los resultados del proceso de la investigación. En este capítulo integré las tres dimensiones abordadas en el estudio, la estrategia analítica la construí dando seguimiento a la línea teórica de los capítulos anteriores mostrando la relación entre los juicios, las relaciones de los individuos y sus condiciones de vida.

Para Bourdieu (2000) tanto el objetivismo como el subjetivismo permiten analizar una problemática determinada, esta dualidad de mirar la realidad son igualmente parciales; por un lado, el pensamiento objetivo recupera los elementos que condicionan la práctica pero queda un espacio en el sentido vivencial de las mismas reintroducir la experiencia inmediata y vívida de los agentes con el fin de explicar las categorías de percepción y apreciación (disposiciones) que estructuran su acción desde el interior.

Por otro lado, el pensamiento subjetivo recupera el sentido vivencial percepciones y representaciones de las prácticas que a su vez se debe tomar en cuenta “los dos momentos, objetivista y subjetivista, están en una relación dialéctica... el subjetivismo inclina a reducir las estructuras; a las interacciones, el objetivismo tiende a deducir las acciones y las interacciones de la estructura” (Bourdieu, 2000, p. 129)

Por lo tanto ambas perspectivas (objetiva-subjetiva) permiten una complementariedad para analizar al sujeto desde los niveles macro-micro y meso ya que “forman parte de su vida cotidiana (familia, amigos, hospital/consulta, trabajo, etc.) y viceversa, hay que tener en cuenta que éstos no son los únicos influjos que el sujeto va a recibir, ya que existen otros contextos más amplios (ideología, cultura, políticas sanitarias, etc.) que van a influenciarlo.” (Bonfrenbrenner, 1976, p. 47)

Tres espacios para analizar, conjuntando la postura de Bourdieu (2000) y Bronfenbrenner (1976) es el espacio social considerando en éste las redes de relaciones que se presentan en la comunidad y en la institución educativa; la historia dando prioridad a las experiencias de los sujetos en momentos determinados; y lo epistémico construyendo conceptos a partir de la dualidad teoría-praxis.

Estos momentos se pueden analizar mediante lo que dicen y lo que hacen los sujetos, referente a lo que dicen Foucault hace referencia al “discurso no se debe entender una gran voz anónima que hablase necesariamente a través de los discursos de cada cual, sino el conjunto de las cosas dichas, las relaciones, las regularidades y las transformaciones que pueden observarse en ellos, el dominio de que ciertas figuras, de que ciertos entrecruzamientos indican el lugar singular de un sujeto parlante y pueden recibir el nombre de un autor. No importa quién habla, sino que, lo que dice, no lo dice de no importa dónde, está enredado necesariamente en el juego de una exterioridad” (Foucault, 1996, p. 208)

Piaget (1984) enfatiza que “la sociedad empieza a partir de dos individuos, cuando la relación entre estos individuos modifica la naturaleza de sus comportamientos, y todos los fenómenos pueden describirse tanto en términos de conciencia interindividual como en términos globales de sociología propiamente dicha” (p. 319). En nuestras sociedades, es suficiente con que el individuo descubra otros puntos de vista distintos a los que le son habituales, permitiendo la posibilidad de analizar el ambiente sociomoral, el juicio moral, y las relaciones como lo presento en el siguiente apartado.

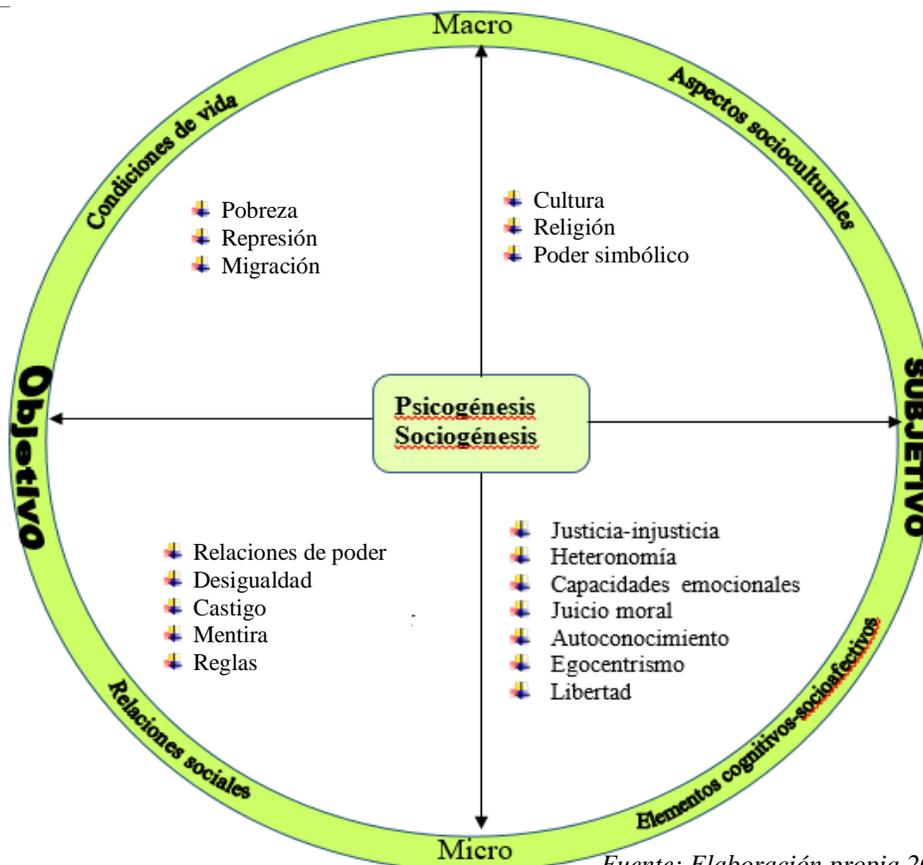
5.2 Integración de temas emergentes y categorías teóricas.

Debido a la complejidad de los resultados, los categoricé en cuatro niveles para analizarlos desde una perspectiva más amplia y articulada.

- Relación objetivo-macro (Condiciones de vida) retomando a Bourdieu (1999).
- Relación objetivo-micro (Relaciones sociales) retomando a Elías (1990).
- Relación subjetivo-macro (Aspectos socioculturales) retomando a Bourdieu (1999).
- Relación subjetivo-micro (Elementos cognitivos-socioafectivos) retomando a Piaget (1984) y Kohlberg (1972).

Tomando como eje central la psicogénesis (estudio del desarrollo de las funciones mentales) y la sociogénesis (estudio del origen y desarrollo social), lo cual resulta interesante para el conocimiento y comprensión del ambiente sociomoral, juicio moral y las relaciones agresivas de alumnos de primaria.

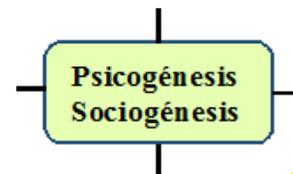
Esquema 12. Integración de conceptos



Fuente: Elaboración propia 2017

5.3 Análisis por niveles analíticos

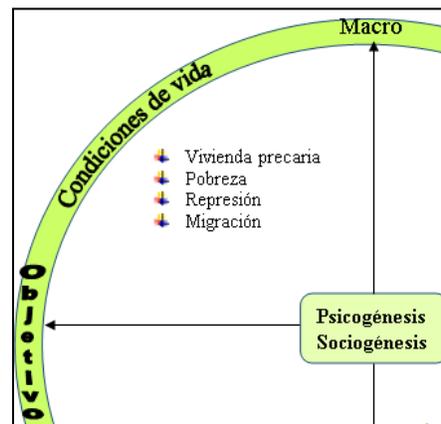
El eje central de la teoría de Norbert Elías (1990) se refiere a la sociogénesis partiendo de la premisa que el individuo y la sociedad se manifiestan como procesos recíprocos; por su parte el eje central de la teoría de Piaget (1984) es la psicogénesis haciendo referencia que es un proceso psíquico y social.



De manera general, el enfoque sociogenético dirige su mirada hacia los principios de estructuración de una sociedad determinada del que examino el ambiente sociomoral. El enfoque psicogenético pone principal atención a una continua asimilación y adaptación cognitiva del individuo que influye en su estructura mental; de este aspecto trabajo con el juicio moral. En esta interrelación se ponen en juego las estructuras tanto estructuradas como estructurantes que Bourdieu (2000) reconoce como el habitus donde están implicadas las relaciones entre individuos que exponencialmente construyen un orden social.

➤ Condiciones de vida

Es en este mismo orden social donde operan ciertos rasgos en el ambiente sociomoral, que hacen visibles las condiciones en las que viven las familias de la colonia Cuahunahuac en el municipio de Jiutepec. Emergieron los rasgos de vivienda precaria, pobreza, represión y migración para analizar desde la mirada de Bourdieu la precariedad de estas familias.



Yo creí que al casarme mi situación iba cambiar, ya no tendría que trabajar y no fue así, tuvimos que venirnos para acá porque los niños necesitan un lugar donde estudiar y superarse. Allá no hay trabajo. La vida allá es muy dura, uno trabaja y trabaja y nunca vemos a los hijos porque están en la guardería. Recuperado de entrevista 2016.

Una de las principales razones por la que las familias se tuvieron que venir de “allá” es el aspecto económico. Tuvieron que migrar por la precariedad que se visibiliza como un fenómeno en constante movilización entre las estructuras globales, como si fuera una estrategia de orden disciplinario por parte del gobierno estatal que trasciende al espacio laboral, donde los hombres, mujeres, niños, ancianos están dispuestos y/o sujetos a la sobre explotación.

La conformación de un *habitus precario* está imbuido de relaciones en el campo del poder que transgreden las lógicas propiamente productivas. Un campo de fuerzas definido en su estructura por el estado de la relación de fuerza entre las formas de poder, o las diferentes especies de capital. (Bourdieu, 1993, p. 198).

Con base a los resultados de la aplicación de las estrategias, comparto las siguientes situaciones. Las relaciones de fuerza son el mayor obstáculo y resistencia con los que estas familias se enfrentan, aunado a la violencia y la agresión. Ellos se sienten violentados en las calles por donde caminan o intentan hacerlo, en el espacio laboral donde firman su contrato y al mismo tiempo su renuncia por plazos no mayores a los tres meses de antigüedad... en el mejor de los casos, con jornadas de hasta 10 horas diarias “Se ha visto con claridad que la precariedad laboral está actualmente en todas partes. En el sector privado, pero también en el público, que ha multiplicado las plazas temporales e interinas, en las empresas industriales, pero también de producción” (Bourdieu 1998. p.121) la manutención de las familias y viviendas superan el ingreso económico propiciando que los roles cambien y haya la necesidad de que todos los integrantes de la familia busquen oportunidades para apoyar al sustento familiar, tratando de sobrevivir día a día sin tener proyectos a largo plazo; si logran comer dos veces al día, ya se sienten privilegiados, como es el caso de la señora Adalia (madre de familia de un alumno de la escuela):

Señora Adalia: “Yo estaba trabajando en una casa, según haciendo la limpieza, pero también ayudaba al patrón en el campo, no me daban mucho pero tenía segura mi comidita para mí y mis hijo, lo que no me gustaba era que trabajaba de 10:00 de la mañana hasta las 9:30 de la noche si bien me iba y si me iba antes me decían que muchos querían trabajar con ellos, así que me podían correr fácil, por eso me tenía que aguantar” Entrevista 2016.

La inseguridad laboral "... contribuye a dar al trabajador la sensación de que no es, ni mucho menos, irremplazable, y de que su trabajo y su empleo son, en cierto modo, un privilegio, y un privilegio frágil y amenazado" (Bourdieu, 1999, p.122). Este tipo de situaciones propicia formas de dominación subordinando al más necesitado, infundiendo miedo. La señora Adalia es una mujer muy trabajadora trata de mantener su trabajo por temor al desempleo, su esposo se dedicaba totalmente al campo aun a costa de su bienestar físico, hasta que decidieron cambiar de lugar de residencia para que sus hijos tuvieran una mejor oportunidad de vida.

"La precariedad laboral afecta profundamente a quien la sufre; al convertir el futuro en algo incierto, impide cualquier previsión racional y, en especial aquel mínimo de fe y esperanza." (Bourdieu, 1999, p. 121). Es como un fenómeno que es parte fundamental de una estructura fragmentada donde impera la desigualdad y está en constante reorganización dando cada vez mayor peso al disciplinamiento y a la norma, propiciando la inseguridad y el despido aparentemente justificado ya sea del campo o de cualquier empresa. Sin embargo hay familias que no aceptan tal sumisión y explotación y deciden cambiar de lugar de residencia, cada una de ellas ha tenido diferentes motivos para migrar, por lo tanto, el concepto que puede englobar estos motivos es "libertad".

La mayoría de las personas ha buscado la libertad de expresión, política, cultural, social, económica, emocional; se sienten aprisionados en una estructura que los limita donde los ricos se vuelven más ricos y los pobres más pobres, marcando diferencias basadas en consumismo total, como refiere Marx "relaciones entre los hombres mediatizadas por las cosas: entre quien juzga y quien es juzgado se interponen, bajo la forma del inconsciente de la carátula del juicio, la estructura de la distribución del capital económico y del capital cultural; y los principios de percepción y apreciación, su forma transformada" (Bourdieu, 2013 p. 19).

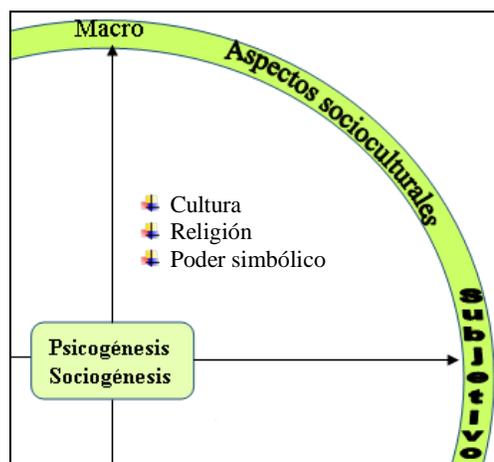
Liberarnos dice Bauman (1999) "significa literalmente deshacerse de las ataduras que impiden o constriñen el movimiento, comenzar a sentirse libre de actuar y moverse, sentirse libre implica no encontrar estorbos, obstáculos, resistencia de ningún tipo que impidan los movimientos deseados o que puedan llegar a desearse" (p. 21). Al no encontrar esa libertad y estabilidad que

tanto desean, las familias deciden cambiar de territorio sin darse cuenta que en la mayoría de los casos “no existe otra manera de alcanzar la liberación más que someterse a la sociedad y seguir sus normas” (Bauman 1999, p.21) manteniendo un dinamismo constante entre la psicogénesis y la sociogénesis.

Bourdieu (2000) trata de reconstruir en torno del concepto de habitus el proceso por el que lo social (sociogénesis) se interioriza en los individuos (psicogénesis) y logra que las estructuras objetivas interactúen con las subjetivas. Partiendo de esta premisa desarrollaré el siguiente apartado desde lo micro-subjetivo. Retomé los rasgos de poder simbólico, sujeto sujetado, religión y cultura, desde la mirada de Bourdieu 1999 y Foucault 1990.

➤ Aspectos socioculturales

El habitus, desde la perspectiva de Bourdieu (1990) es heredado, transferible pero a su vez modificable, cada individuo se incorpora a un contexto con disposiciones que determinan la posición que va a tomar con los demás. Las familias que llegaron a ocupar un lugar en la colonia Cuahunahuac traen consigo su propia historia, “este tejido humano, se hacen presentes en el individuo y son representados por el individuo, tanto si éste se encuentra actualmente



relacionado con otros como si está solo... se comporta, tiene deseos y urde planes de acuerdo con los patrones de su sociedad” (Elías, 1990, p. 43).

Estos patrones coaccionan con los códigos que ya están establecidos en la misma colonia ya que al ser de nueva creación es multicultural: cada una de las familias tienen rasgos particularmente distintos que lejos de unir y enriquecer la cultura, fracciona, individualiza y excluye. En el siguiente apartado muestro un rasgo representativo de la cultura que son las

festividades, siendo estas pautas compartidas que no son totalmente aceptadas o rechazadas si no que se van forjando en el entramado de las relaciones cotidianas.

La importancia de las festividades sociales son distintas, en la mayoría de las ocasiones existe trabajo cooperativo basado en el interés material; cada una de las personas tienen diferentes representaciones pero cuando se trata de recibir “algo” no importa su ideología propiciando aceptar un conjunto de disposiciones duraderas e impuestas, Bourdieu (1990) refiere:

La incorporación de las jerarquías sociales por medio de los esquemas del habitus, inclinan a los agentes, incluso a los más desventajados, a percibir el mundo como evidente y a aceptarlo como natural, más que a rebelarse contra él, a oponerle mundos posibles, diferentes, y aun, antagonistas: el sentido de la posición como sentido de lo que uno puede, o no, “permitirse” implica una aceptación tácita de la propia posición, un sentido de los límites o, lo que viene a ser lo mismo, un sentido de las distancias que se deben marcar o mantener, respetar o hacer respetar. (p. 289)

La señora Brenda está en total desacuerdo con todas estas festividades, sin embargo su misma situación precaria la obliga a recibir lo que le están ofreciendo aunque su ideología sea distinta *“mi religión no me permite ser parte de toda esa farsa, pero recibo las cosas porque al final alguien se las va a quedar”*

Otra jerarquía social que se establece en la colonia Cuauhtémoc es la iglesia, templo o lugar de oración, (el título lo determinan los dirigentes de estas organizaciones) cada uno tiene una ideología distinta, y están muy lejos de ser un espacio para acercarse a su Dios, ya que se ha convertido en un negocio donde los más favorecidos son los líderes que se aprovechan las necesidades de las personas para obtener un beneficio económico. Como lo presento a continuación.

Esquema 13. Representación de festividades

Las condiciones de la iglesia		
Acto “religioso”	Trámite	Creencia
Bautizo	Pagar la misa, el curso que se les da a los padrinos, el arreglo floral que se necesite utilizar, y al equipo de apoyo que se encarga de recibir los diezmos, prender las velas etc.	<i>Presentar ante Dios al bebé</i>
Enlace matrimonial	Los mismos pagos anteriores más un curso para la pareja que decide casarse.	<i>Unir sus vidas ante los ojos de Dios.</i>
Festividades religiosas (venerar a los “santos” de la iglesia)	Durante todo año, cada mes se venera a un “santo”, para ello de organizan por familias para encargarse de adornar la imagen y pedir apoyo económico que entregan de manera integra a la “iglesia”	Cada uno de los santos “ <i>hace milagros</i> ” y para que esto suceda la imagen se debe de sentir “ <i>a gusto</i> ”

Fuente: Elaboración propia 2017. Información recuperada de la aplicación de las estrategias.

En este tipo de organizaciones no se utiliza la fuerza para mantener el poder como lo expresa Foucault, pero si se manipulan a las personas con base al miedo, miedo de ser castigado por una divinidad, estar desprotegidos tanto la persona en sí misma como la familia, crean la necesidad de *lavar sus culpas* no importa todo lo que hagan durante la semana, si dedican un día a servir a su *iglesia* ya están libres de toda culpa “ahí es sobre todo donde la voz de la religión, aunque jamás haya hablado a su corazón, recobra todo su poder emotivo” (Foucault, 2003, p. 274).

Desde una mirada a nivel macro, son los vicios los que mantienen a la mayoría de la gente en un estado de supervivencia, es tanta la precariedad que necesitan una *válvula de escape*, para liberarse por unos momentos de la crisis física, psicológica y/o social que afecta tanto el cuerpo, la mente y las relaciones y buscan esta salida fácil, son personas que en su ambiente laboral, familiar, social, no encuentran el apoyo suficiente para resistir, la crisis mundial que estamos enfrentando “no es el crimen lo que vuelve ajeno a la sociedad, sino que él mismo se debe al hecho de que se está en la sociedad como un extraño... a clase degradada por la miseria cuyos vicios se oponen como un obstáculo invencible a las generosas intenciones que tratan de combatirla” (Foucault, 2003, p.255).

Actualmente no solo mantiene un vicio quien consume alguna sustancia nociva, sino también quien tiene la necesidad de utilizar o hacer repetida y frecuentemente el uso como es la tecnología.

Esquema 14. Prácticas representativas

Acciones	Situaciones
Celular / redes sociales	Lo observo con mayor frecuencia en los jóvenes y niños, es la dependencia que tienen a la tecnología; van por las calles caminando con la mirada fija en la pantalla, cuando salen a “jugar” se sientan en la banqueta y todos mirando sus celulares, en la fila de las tortillas, en la sala de espera del centro de salud, alrededor de la cancha; en cualquier espacio hay personas utilizando este equipo en whatsapp y Facebook, y tomando infinidad de fotos. Un factor importante es que hay una señal de internet abierta, por lo tanto casi todos tienen acceso a internet con facilidad
Iglesia	Por lo regular son las madres de familia las que constantemente asisten a la iglesia a hacer limpieza, organizar los eventos, escuchar la lectura de la biblia, dan pláticas de superación, tienen la idea que “ <i>entre más bonita esté la casa de Dios, mejor nos irá</i> ”
Jugar en las canchas	Son los jóvenes de entre 18-25 años los que están con mayor frecuencia en “ <i>las canchas</i> ” juegan basquetbol o futbol, pueden estar jugando hasta las 11:00 – 12:00 pm y al finalizar comienzan a ingerir bebidas alcohólicas, algunos solo se toman una y otros más toman descontroladamente. Y así todos los días.

Fuente: Elaboración propia 2017. Información recuperada de la aplicación de las estrategias.

Por otro lado Foucault (1979) refiere que “una relación de fuerzas, o más bien toda relación de fuerzas es una relación de poder” (p. 144). Este poder no necesita armas para ejercerse, desde el nivel macro existen tendencias que son impuestas ocultando la verdad, permitiendo que las grandes empresas mantengan el poder, mientras que los menos favorecidos se apropian de estas tendencias y además las reproducen.

Detrás de cada ilusión existe la soledad:

Danna siete años: *Si adelgazo me va a querer.*

Diana ocho años: *Si me visto con ese vestido y esas zapatillas no me va a cambiar por otra.*

Ariadna siete años: *Ya cuando trabaje me voy a comprar esas mascarillas que quitan las arrugas en la noche.*

“En efecto, nada es más material, más físico, más corporal que el ejercicio del poder” (Foucault, 1979, p.105). Desde pequeñas están enseñando a estas niñas que vale más una bonita figura que una mente reflexiva, sin embargo a las grandes elites es lo que les conviene, mantener a un pueblo pasivo y dócil para seguir ejerciendo el poder.

El caso de los varones, una gran mayoría han dejado sus aspiraciones de lado para focalizar la idea de ser narcotraficantes, algunos enunciados representativos son los siguientes:

Luis ocho años: *Yo veo que es más fácil ganar dinero vendiendo droga que trabajando.*

José ocho años: *A veces es bien peligroso andar haciendo esas cosas, pero mi primo me dice que, ay que ser bien inteligentes para que no te agarren, y eso solo se aprende en la calle. ¿Entonces para qué estudio maestra? Yo nada más estoy esperando crecer y hacer lo mismo que mi primo.*

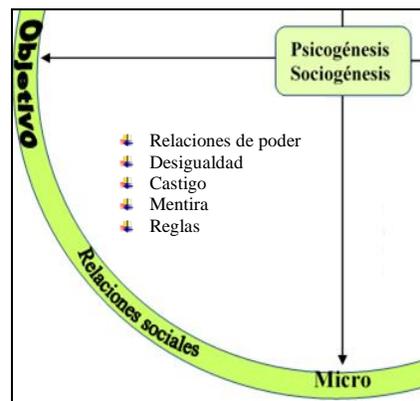
El poder simbólico ha logrado penetrar en el espacio escolar, llegando hasta las aulas donde debería ser un espacio para crear y no para creer “La escuela parece tener por objetivo enseñar, transmitir el saber... la escuela es la instancia clave para reproducir la calificación y las jerarquías” (Bourdieu, 1990, p.34). Las autoridades tratan de implementar proyectos que han tenido resultados en otros países sin considerar las condiciones que existen este país, por lo tanto el profesorado se muestra apático y faltos de credibilidad, se sienten objetos del mismo sistema. Comparto la expresión de una doctora en educación:

Esther (15 años de servicio) *No sirve de mucho que una estudie tanto, finalmente para pasar los exámenes tengo que contestar lo que ellos quieren que conteste, de que me sirve innovar si los padres de familia quieren ver planas y planas en sus cuadernos, de que me sirve trabajar horas extra si cuando me quedo en la escuela después de mi horario, piensan que me quedo para robarme algo, definitivamente siendo sumisa me la paso más tranquila.* Información recuperada de entrevista 2016.

“Ejercer sobre ellos una presión constante para que se sometan todos al mismo modelo, para que estén obligados todos juntos a la subordinación, a la docilidad, a la atención en los estudios y ejercicios y a la exacta práctica de los deberes y de todas las partes de la disciplina para que todos se asemejen”. (Foucault, 2003, p.169). Al escribir estas palabras el autor hacía referencia a los alumnos, sin embargo puedo observar claramente que también existe mucha presión sobre los docentes, tanta que, para evitar problemas prefieren someterse a quien tiene el poder que preferir dar libertad a su vocación. Estos son algunos elementos que influyen en sus relaciones sociales, que desarrollo en el siguiente apartado.

➤ Relaciones sociales

Desde la perspectiva de Piaget (1984) existen dos tipos de relaciones sociales, según el estadio del criterio moral en que se encuentran los sujetos, por un lado se encuentran las relaciones de presión en las que se impone al individuo desde el exterior, un sistema obligatorio de reglas y por otro lado las relaciones de cooperación dónde la esencia es que surja en el interior de la mente, la conciencia de normas ideales de común acuerdo entre pares.



Por su parte Bourdieu (1980) hace énfasis que la red de relaciones sociales “...es el producto de estrategias de inversión social consciente o inconsciente orientadas hacia la institución o la reproducción de las relaciones sociales directamente utilizables, a corto o a largo plazo, es decir hacia la transformación de relaciones contingentes, como las relaciones de vecinazgo, de trabajo o incluso de parentesco, en relaciones a la vez necesarias y electivas que implica obligaciones duraderas subjetivamente sentidas” (Bourdieu, 1990, p. 38).

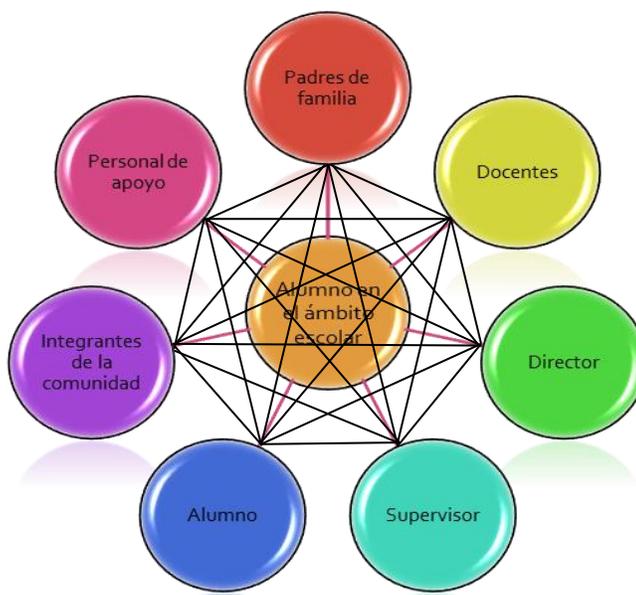
Elías (1990) refiere que las relaciones sociales son como un tejido “En este tejido hay muchos hilos atados unos con otros. Sin embargo, ni el conjunto de este tejido, ni la forma que un hilo particular asume dentro de éste, pueden ser comprendidos a partir de un hilo particular, ni

tampoco a partir de muchos hilos particulares vistos en sí mismos, sino únicamente a partir de la trabazón de estos hilos, de sus relaciones mutuas” (Elías, 1990, p. 49).

En el contexto educativo, observo que las relaciones de presión desde el exterior (Piaget, 1984) que viven los alumnos se concretiza en el poder simbólico, desde que llegan a la institución educativa se sumergen en mecanismos que operan mediante la normalización (Tiempo, espacio, sanciones, represión, entre otros) que limitan su proceso de autonomía y que a la vez, son prácticas que se van reproduciendo (Bourdieu, 1980) aun en las relaciones entre los alumnos, *te esperamos en la cancha y si llegas tarde ya no juegas*.

Partiendo de estas referencias, recupero que los individuos no pueden ser comprendidos aisladamente, se pueden mirar las realidades tanto individuales como sociales, en la triada familia-comunidad-escuela en la que están inmersos los alumnos, los hilos que forman el entramado social se manifiestan con un cúmulo de antecedentes “Las relaciones del niño con sus padres son unas relaciones puras de presión. Hay un afecto mutuo espontáneo que empuja al niño, desde el primer momento, a actos de generosidad e incluso de sacrificio, a demostraciones emotivas que no están en absoluto prescritas” (Piaget, 1984, p.164).

Figura 5. Relaciones de los alumnos



Fuente: Elaboración propia 2016

Desde el momento en que el individuo nace, van creciendo en un ambiente tanto de reglas horario de baño, comida, de descanso, entre otras; como de costumbres, prácticas, conocimientos, destrezas, habilidades, talentos; estas individualidades entran en juego en el ámbito escolar y “son básicamente relaciones de poder, relaciones de dominación-dependencia, que se establecen entre los agentes que entran en competencia” (Bourdieu, 1980, p.71).

Los niños nacen en una sociedad donde las reglas están previamente establecidas, las formas de comportamiento están prescritos; en el proceso del desarrollo infantil, el niño va comprendiendo y asimilando el sistema de reglas con que se ha encontrado, donde los padres juegan un papel de suma importancia que directa o indirectamente proveen a los niños, *no grites, saluda, despídete, come con la boca cerrada, cierra las piernas, párate derechito*, entre otros. Según Bovet citado por Piaget (1984), sin consignas no hay reglas, por tanto, no hay deberes, pero sin respeto, las consignas no se aceptarían y, por tanto, las reglas no podrían obligar a la conciencia. Piaget (1984).

La gran diferencia entre la obligación y la cooperación, o entre el respeto unilateral y el respeto mutuo, es que la primera impone creencias o reglas terminadas, que hay que adoptar en bloque, y la segunda sólo propone un método, método de control recíproco y de verificación en el terreno intelectual, de discusión y justificación en el terreno moral. (p. 81).

La escuela reproduce la ideología dominante en sus formas de conocimiento, como mecanismos de imposición cultural o propiamente dicho violencia simbólica, en las paredes de los salones retumba el eco: *aprende, compite, compárate, no voltees, no copies, no juegues, no platiques*. La desigualdad educativa depende de las diferentes normas existentes en la sociedad actual que está impregnada de estereotipos inalcanzables posicionándolos entre los que tienen posibilidad económica y quiénes no. “La desigualdad tiende también a preservarse mediante el trato discriminatorio que se les da a los alumnos provenientes de poblaciones desfavorecidas, a quienes se les ofrece pocas oportunidades de desarrollo debido a su condición de pobreza”. (Poujol, 2011, p. 15).

La desigualdad y la mentira tienen una correlación directa con la moral, con base en los estudios de Piaget (1984) que refieren lo siguiente:

El niño concibe la mentira como algo que no es cierto, independientemente de la intención que el sujeto haya tenido. Incluso llega a comparar la mentira con los tabús lingüísticos que representan las malas palabras. En cuanto al juicio de la responsabilidad, cuanto más lejos queda la mentira de la realidad, más grave es. De este modo, la responsabilidad objetiva es la consecuencia casi fatal de los comienzos del respeto unilateral. (p.140).

El concepto de la moral de la mentira que los niños menores de seis-siete años tienen según Piaget es que juzgan los actos en función de la realidad (responsabilidad objetiva) y no de la intención (responsabilidad subjetiva).

Algunos enunciados representativos con relación a la mentira son:

Luis (siete años): *Si no me das mi goma, va a venir la policía y te va a meter a la cárcel.*

María (ocho años): *No le quiero dar de mi agua porque mi mamá le puso vitaminas para crecer grande como dinosaurio.*

La mayoría de los alumnos, en virtud de su egocentrismo inconsciente, se ve llevado a transformar la verdad generando una mentira en función de sus deseos, anhelos, necesidades, entre otros, ignorando su valor. Aun no tienen total conciencia de la gravedad de la mentira “poco importa que, para castigar una mentira, se inflija al culpable un castigo corporal o que se le prive de sus juguetes o se le condene a un pesado trabajo escolar: lo único necesario es que haya proporcionalidad entre el sufrimiento impuesto y la gravedad del delito, dar un castigo conforme al acto realizado” (Piaget, 1984, p.173).

Foucault refiere que “Al mismo tiempo se utiliza, a título de castigos, una serie de procedimientos sutiles, que van desde el castigo físico leve, a privaciones menores y a pequeñas

humillaciones” (p. 165). Según Piaget “En un ambiente en que se practica el castigo a dosis masivas y en el que una rígida regla pesa sobre los niños, es natural que éstos, suponiendo que no se hayan rebelado interiormente, admitan durante largo tiempo que la sanción es más importante que la igualdad”. (Piaget 1984, p. 224).

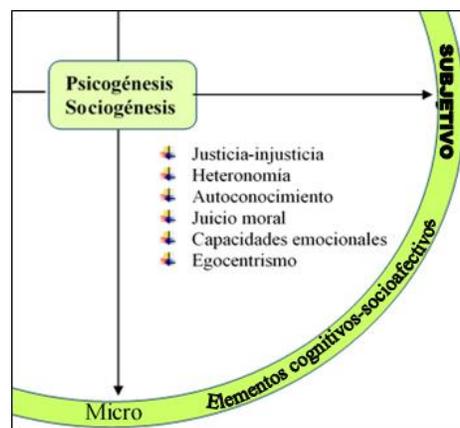
Las sanciones que se imponen tanto en la familia como en la escuela son expiatorias, éstas presentan “un carácter a arbitrario (en el sentido que los lingüistas dan a esta palabra para decir que la elección del signo es arbitraria en relación con la cosa significada), es decir, que no hay ninguna relación entre el contenido de la sanción y la naturaleza del acto sancionado”. (Piaget, 1984, p. 173).

En el proceso de esta investigación, encontré que en su mayoría son sanciones expiatorias, sin embargo también han surgido sanciones de reciprocidad entre los mismos alumnos, y aunque son una minoría estos casos, coadyuvan a sobrellevar las relaciones que se presentan tanto en el ámbito educativo como el familiar. Al igual que los patrones habituales de la actividad social, las estructuras modernas del castigo revelan la necesidad de reflexionar sobre el castigo mismo, poniendo en juego los elementos cognitivos-socioafectivos; dualidad que desarrollaré en el siguiente apartado.

➤ Elementos cognitivos-socioafectivos

Debido a la complejidad de este apartado y el enlace con el apartado anterior, considero oportuno tomar como teóricos centrales a Piaget (1984) acotando a su teoría de la génesis del criterio moral y Kohlberg mencionado en Puig (1993) la construcción de la personalidad moral.

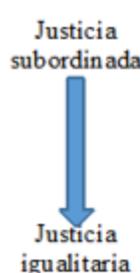
Cabe mencionar que el desarrollo de este apartado no puede ser lineal debido a la movilización de conceptos, ya que al ser un grupo heterónimo de edades entre siete y nueve años, están en un momento de



transición entre un estadio y otro, hay quienes están posicionados en el egocentrismo en algunas situaciones pero también tiene lugar en la empatía en otras situaciones; interesantes contrastes.

El respeto por las reglas está conectado directamente con el castigo e íntimamente relacionado con la justicia y ésta última, es uno de los pilares fundamentales del juicio moral como lo refiere Piaget (1984). En el siguiente esquema presento el proceso que se da partiendo de la justicia subordinada a la justicia igualitaria reconociendo tres fases que son: justicia inmanente, retributiva y distributiva, la primera se caracteriza porque la sanción emana de las situaciones (heteronomía), la segunda otorga a cada quien lo que se merece y existe una presión adulta (heteronomía-autonomía), en la tercera se presenta proporcionalidad con interés de equidad (autonomía); las sanciones en cada una de las fases pueden ser expiatorias (la más severa es la más justa) o de reciprocidad (igualdad-reciprocidad-equidad). A continuación presento

Esquema 15. Fases del proceso de justicia



Fases	Característica	Sanción	Característica
Justicia inmanente	La sanción emana de las situaciones	Heterónoma	La sanción más severa es la más justa.
Justicia retributiva	Otorgar a cada quien lo que se merece. Presión adulta.	Heterónoma Autónoma	
Justicia distributiva	Proporcionalidad con interés de equidad	Autónoma	Reciprocidad
			Reciprocidad
			Coordinar la igualdad, reciprocidad y equidad

Elaboración propia 2017.

En las expresiones de los niños como resultado de todo el proceso de intervención, se deja ver que todo lo pueden resolver con el castigo y persiste el castigo expiatorio basado en la severidad propia de la mentalidad infantil y de la conciencia heterónoma, así mismo el castigo recíproco, orientado por la noción de prevención y reparación del daño. Se admite la existencia de sanciones que surgen de las mismas situaciones lo que Piaget identifica como justicia inmanente “durante los primeros años, el niño debe admitir la existencia de sanciones automáticas que emanan de las cosas en sí mismas y más adelante debe renunciar sin ninguna duda a esta

creencia, bajo la influencia de circunstancias que están en relación con el desarrollo moral”. (Piaget, 1984, p. 212).

Con base en los estudios de Piaget, la justicia inmanente se va desdibujando aproximadamente a los ocho años para tal caso. Existen dos opciones, que sea por la educación que dieron los padres o las personas con quien más convivieron o producto de la presión adulta. Los individuos van descubriendo que las buenas acciones no siempre tienen recompensa y lo malo no siempre es castigado. La aceptación o rechazo de esta justicia inmanente va a depender del cúmulo de experiencias morales que vayan acumulando.

Para Kohlberg “el concepto de justicia significa, básicamente, igualdad y reciprocidad (justicia distributiva y justicia conmutativa), poniendo el acento prioritario sobre los derechos básicos de cada persona humana (igualdad)” (En García 1997 p. 72). Es interesante analizar cómo desde la propia mirada del alumno no es justo recibir un castigo, pero al momento de descentrarse y analizar la misma escena en otra persona, el juicio es diferente. Necesariamente todo ser humano se conduce moralmente, podemos comportarnos correcta o incorrectamente en relación al contexto en que se esté inmerso como lo refiere Puig (1996).

“Las prácticas morales son acciones que permiten analizar si sus actos son buenos o malos, establecer juicios para identificar sus maneras y formas de pensar y sentir “... se trata de un proceso de construcción que nadie realiza de modo aislado, sino que cuenta siempre con la ayuda de los demás” (Puig, 1996, p. 10). Los alumnos están en un proceso de educación moral, en el que tienen el acompañamiento directo de los adultos interviniendo elementos emocionales como sentir, desear, idealizar entre otros que sirven de orientación para el conocimiento de sí mismo desde una mirada personal. Es un esfuerzo constructivo constante que va incorporando el pasado mediante las tradiciones que a la vez va reestructurando el futuro.

“La conciencia moral, tiene en la sensibilidad y las emociones, uno de los procedimientos de dilucidación y conducción moral... el impulso y la dirección que aportan la sensibilidad moral y las emociones son en la actualidad absolutamente necesarias en la construcción de la

personalidad moral y la convivencia colectiva” (Puig, 1996, p. 192). En el caso aquí presentado, se puede observar la censura de emociones:

Profesor Juan: *No podemos saludar a los niños de beso, ni mostrar afecto porque ya nos acusan de acoso sexual.* (Información recuperada de entrevista informal). “Pero para el niño no existen límites en el deseo, no existen frenos para las emociones y las tendencias instintivas” (Piaget, 1984, p. 230)

Los sentimientos se manifiestan de una manera muy importante para la comprensión de la moralidad, son educables y permite la resolución de conflictos “Las emociones son dignas de confianza, a veces incluso más confiables que ciertas racionalizaciones” (Puig, 1996, p. 194). Es el sentimiento de empatía lo que ha permitido que los alumnos se comprendan en algunas situaciones, por ejemplo: en el caso de los alumnos migrantes que se integraron al salón de clases; a su llegada fueron cobijados por algunos alumnos, sin embargo la desconfianza de los adultos impide que este sentimiento se fortalezca, Señora Norma: *seguramente se ha vuelto así de respondón por su compañerito nuevo que llegó, no quiero que le vuelvas a hablar.* (Información recuperada de entrevista informal 2015).

En el juicio moral está inmerso la aprobación o el rechazo hacia ciertas personas y esto depende de la empatía que exista entre ambas “Las emociones no son reacciones espontáneas y de origen biológico, sino que son formas de comportamiento modelado culturalmente y estructurado de acuerdo a ideas y finalidades” (Puig, 1996, p.194). Aunado a la aportación de Puig, observé que el temperamento juega un papel fundamental en las relaciones entre individuos, Señor Francisco: *yo no tengo la culpa de hablar así, ese es mi carácter y no es que me caiga mal, simplemente que cuando me enojo me transformo.* (Información recuperada de entrevista informal) “El nivel de desarrollo cognitivo condiciona y delimita no sólo el estadio de juicio moral, sino también el grado de empatía o la capacidad para asumir roles”. (Puig, 1996, p. 49).

El señor es una persona con temperamento fuerte, impone miedo a su familia y su frase coloquial es *ojo por ojo, diente por diente*. Él ha inculcado a sus hijos que si algún día son agredidos físicamente, tiene que devolver la agresión de la misma manera, “En cuanto a los niños que devuelven los golpes, se trata, por el contrario, de igualdad y de justicia mucho más que de venganza propiamente dicha” (Piaget, 1984, p. 255).

“Los golpes provocan los golpes, la amabilidad apela a la amabilidad, etc. Las reacciones instintivas de defensa y de simpatía determinan una especie de reciprocidad elemental que constituye el terreno de desarrollo indispensable para la retribución”. (Piaget, 1984, p. 269). Los alumnos tienen como ideal ser amigables, *llevarse bien entre todos*, prestarse sus juguetes, etc.

En el ambiente sociomoral están implícitos rasgos de las condiciones sociales y culturales que influyen directamente en el ámbito educativo, por lo tanto, en el siguiente capítulo construimos un proceso formativo en el que creamos las condiciones necesarias para que, tanto los alumnos, maestros y padres de familia compartieran experiencias en un ambiente de confianza y relaciones de cooperación dentro del ámbito escolar.

Capítulo 6.

Proceso formativo en y para un ambiente sociomoral, juicios
morales y relaciones de cooperación

6.1 Intervención pedagógica

Vivimos en una sociedad en la que directa o indirectamente practicamos una intervención educativa, respondiendo a “demandas específicas de procesos de enseñanza y aprendizaje; formación de hábitos y conocimientos o promover la conciencia”. (Negrete 210, p. 36). La familia interviene en la educación de sus hijos, los maestros con sus alumnos mediante prácticas, que en la mayoría de los casos adquieren conforme a su experiencia y que no está desligado de la intervención pedagógica. “En este ámbito deberá garantizar su tratamiento en las aulas escolares; y deberá, así mismo, potenciar la sensibilidad de los alumnos y alumnas para detectarlos, para sentirse afectados por ello y para comprometerse en su solución” (Puig, 1998, p. 69). Y a su vez, fortaleciendo su moralidad.

Si bien es cierto que las capacidades morales son una prioridad pero no es la única meta, ya que deben considerarse otros elementos como la cultura, guías de valor, entre otras que permiten orientar eficazmente la resolución de problemas morales. Así mismo “los trabajos cooperativos, las actividades de autoconocimiento, las ayudas en los procesos de aprendizaje, las asambleas de clase, las fiestas y celebraciones, o las responsabilidades compartidas son ejemplos de prácticas habituales en muchas aulas que tienden a fomentar el sentimiento de colectividad” (Puig 1998, p. 78). Considerando que “Los elementos centrales son su capacidad de reconocer las necesidades de sus alumnos, en una perspectiva de equidad y dignidad. A partir de esa convicción, intenta continuamente ampliar las capacidades de sus alumnos, en un espacio de convivencia respetuosa, no violenta, ordenada, esperanzada, en el que puede imaginarse un futuro”. (Poujol 2007, p. 187).

Desde la perspectiva de Poujol (1998) “La intervención del educador será especialmente significativa y deberá centrarse en favorecer o crear las condiciones adecuadas que permitan al educando restablecer sus propias potencialidades. La relación interpersonal que mantenga con

él, basada en la comprensión y la autenticidad, así como en el convencimiento de que el alumno es capaz de resolver sus conflictos, será uno de los recursos más importantes”. (p. 87). Crear y mantener un ambiente de confianza donde prevalezcan pautas de valores morales es uno de los mayores retos, este criterio permitió el desarrollo de la planificación de las actividades pedagógicas que presento en el siguiente apartado.

6.2 Objetivo general de la intervención

Favorecer mediante estrategias pedagógicas un ambiente escolar que trascienda en lo familiar y social, fortaleciendo el juicio moral de los alumnos para propiciar relaciones de cooperación entre pares.

Objetivos específicos de la intervención	
Ambiente sociomoral	<ul style="list-style-type: none"> + Fortalecer las relaciones socio/afectivas en el contexto escolar para potencializar el trabajo cooperativo y los valores de participación social. + Favorecer un clima de convivencia sana practicando la democracia y reflexión.
Juicio moral	<ul style="list-style-type: none"> + Coadyuvar en el proceso de conocimiento y construcción de sí mismos (alumnos) reflexionando las conductas propias y del otro desarrollando así la empatía. + Fortalecer la capacidad de reconocer, reflexionar y actuar ante situaciones dónde se presenten conflictos de valor.
Relaciones agresivas	<ul style="list-style-type: none"> + Fortalecer las habilidades para la comunicación y el diálogo favoreciendo la práctica de la democracia. + Orientar a las madres de familia sobre la crianza de sus hijos mediante la sensibilidad y las emociones para que sepan detectar los conflictos morales que se presenten y motivar una conducta eficaz. + Propiciar la autorregulación permitiendo a los padres y madres de familia/docentes/alumnos dirigir autónomamente su conducta racional.

Doy paso al diseño del dispositivo alternativo para favorecer un ambiente que fortalezca el juicio moral de los alumnos propiciando relaciones de cooperación entre pares.

6.3 Diseño del dispositivo alternativo desde la perspectiva de Foucault (1976) poder - saber - sujeto

En la siguiente tabla muestro cómo se hace visibles las siguientes relaciones:

- ✚ Poder en relación con
 - ✚ Saber en relación con
 - ✚ Sujeto en relación con
- } Ambiente sociomoral, juicio moral y relaciones agresivas

Partiendo de estas relaciones resumo lo que es el dispositivo referente para desarrollar el dispositivo alternativo que llevaré acabo en el contexto escolar.

Esquema 16. Intervención en el contexto escolar

Relaciones	Líneas de intervención	Dispositivo referente	Dispositivo Alternativo
Poder	Ambiente sociomoral	*La inestabilidad económica y moral de los padres influye para que los alumnos sean señalados por la precariedad que proyectan físicamente. *No cuentan con los recursos necesarios para alimentarse y vivir dignamente.	Generar espacios de capacitación donde las madres de familia aprendan a obtener recursos económicos.
	Juicio moral	Los alumnos no tienen fortalecida la capacidad de discernir entre lo bueno y lo malo, lo cual obstaculiza la posibilidad de resolver conflictos, así como lograr acuerdos comunes, creen necesario que exista un ganador debilitando la empatía.	Crear espacios de reflexión grupal entre alumnos permitiendo la expresión libre promoviendo en práctica la movilización de roles.
	Relaciones agresivas	Los adultos (maestros-director) normalizan y castigan a los alumnos imponiendo una cultura dominante mediante las reglas, poniendo en juego la vulnerabilidad emocional de los educandos, y éstos a su vez reproducen estas prácticas.	Contribuir a que el reglamento sea reestructurado permitiendo la flexibilidad y un ambiente de cooperación entre los actores de la institución.
Saber	Ambiente sociomoral	En la sociedad en general y específicamente en las instituciones educativas tienen mayor validez los documentos adquiridos que a la experiencia, propiciando el plagio, extorsión o pagos de cualquier tipo para lograr dichos documentos y así acercarse a	Uso de espacios lúdicos para el aprendizaje significativo permitiendo la evaluación cualitativa y formativa.

		una estabilidad laboral y/o económica. Quien no es parte de esta dinámica, tienen mayor inclinación a la precariedad.	
	Juicio moral	Los alumnos no cuentan con elementos suficientes para reflexionar sobre su capacidad y potencial intelectual, social y moral; ellos son minimizados haciéndoles creer es más necesario trabajar que estudiar, obtener dinero fácil que terminar una carrera.	Contribuir a que en el ambiente escolar los alumnos reconozcan y valoren sus expectativas personales y profesionales.
	Relaciones agresivas	Existe una fuerte relación de poder entre los adultos director/maestros/padres de familia (saber) sobre el alumno (sujeto). Este último tiene que ser “educado” mediante prácticas represivas e individualizadoras dejando en segundo término el saber del alumno repercutiendo sus relaciones entre pares.	Mantener un proceso de sensibilización constante hacia los adultos (padres de familia/maestros) referente a la educación de sus hijos/alumnos.
Sujeto	Ambiente sociomoral	Al alumno no se le reconoce como sujeto con características individuales que lo hacen diferente a los demás, está regulado por los adultos (maestro/padre de familia) en todo momento limitando su proceso de autonomía.	Estrategias pedagógicas-artísticas que favorezcan la identidad y autonomía.
	Juicio moral	Algunos alumnos se consideran inferiores a los demás manteniendo un impacto negativo en su autoestima. No se creen capaces de luchar por sus ideales, lo que ven y lo que escuchan de ellos lo están concientizando como una verdad absoluta.	Propiciar la comprensión respecto a las situaciones contextuales y el sentimiento de equidad mediante el trabajo cooperativo.
	Relaciones agresivas	Existe una línea desdibujada entre lo correcto e incorrecto, los adultos imponen sus reglas y sancionan si alguna es desobedecida, pero a la vez son ellos mismo (adultos) quienes infringen sus propias reglas, por lo tanto, entre pares hay confusión sobre lo que está permitido y no.	Permitir que los alumnos se autorregulen Fomentar relaciones de igualdad y equidad. Fortalecer la empatía

Fuente: Elaboración propia 2017

En el cuadro anterior, hice explícita la relación de poder, saber y sujeto con las líneas de intervención que son: Ambiente Sociomoral, Juicio Moral y Relaciones Agresivas, con base en esta relación, expuse el dispositivo referente que son las situaciones que en que se encontraban tanto los maestros, como los padres de familia y los alumnos, esto me permitió construir un dispositivo alternativo.

“A las experiencias de convivencia basadas en relaciones sociales de violencia, desconfianza, de miedo, e incluso, de terror, se presenta como desafío epistémico la creación de condiciones de experiencias de cooperación que rompan el cerco en que se han constituido la familia, la escuela y la ruptura del tejido social en las colonias”. (Poujol, Fracchia 2016, p 104). En estas experiencias se destacan objetivos compartidos para que el resultado tenga trascendencia dentro y fuera de la comunidad escolar, tanto objetiva como subjetivamente, como lo presento en el dispositivo alternativo (teórico y pedagógico).

En el andamiaje alternativo teórico presento las aportaciones de autores como Elías (1990), Bourdieu (1996), Piaget (1984), Puig (1996), Foucault (2002) que me permitieron construir estrategias formativas, así mismo recurro a mi experiencia como maestra para desarrollar alternativas pedagógicas tanto con las madres de familia, directivo, docentes y alumnos como una forma de acompañamiento en el proceso de construcción.

Esquema 17. Andamiaje alternativo teórico-pedagógico

Andamiaje			
Líneas de intervención	Dispositivo alternativo	Alternativo Teórico	Alternativo Pedagógico
Ambiente sociomoral	Poder: Generar espacios de capacitación donde las madres de familia aprendan a obtener recursos económicos.	“Comprender cómo la reunión de muchas personas individuales forma algo distinto, algo que es más que la suma de muchas personas individuales, cómo forma una sociedad y cómo esa sociedad es capaz de cambiar de manera determinada” (Elías 1990, p.21)	Experiencias de colaboración. *Taller de manualidades dirigido a las madres de familia impartido en el espacio educativo. *Taller de manejo de emociones, enfocado a las madres de familia. *Ejercicios de cooperación *Fortalecimiento de la comunicación.
	Saber: Uso de espacios lúdicos para el aprendizaje significativo permitiendo la evaluación cualitativa y formativa.	“Para cambiar el mundo, es necesario cambiar las maneras de hacer el mundo, es decir la visión del mundo y las operaciones prácticas por las cuales los grupos son producidos y reproducidos” (Bourdieu, 1996, p.140)	Juego, significado y comprensión del mundo. *Por medio de una representación con títeres desarrollar un tema curricular de la asignatura de historia. *Juegos de integración e igualdad de género. *Autonomía y equidad.

	Sujeto: Estrategias pedagógicas-artísticas que favorezcan la identidad y autonomía		*Expresión artística impactando su identidad, autonomía y trabajo entre pares.
Juicio moral	Crear espacios de reflexión grupal entre alumnos permitiendo la expresión libre promoviendo la movilización de roles.	“Ponerse al nivel del niño y darle una sensación de igualdad insistiendo en las propias obligaciones y las propias insuficiencias. Creando de este modo una atmósfera de comprensión recíproca” (Piaget, 1984, p.115)	*Técnicas Freinet dirigidas a los alumnos: texto y dibujo libre *Taller de expresión libre.
	Saber: Contribuir a que en el ambiente escolar los alumnos reconozcan y valoren sus expectativas personales y sociales.	Proporcionar programas y experiencias que favorezcan el autocrecimiento consciente en torno a los valores referidos, evitando todo adoctrinamiento o inculcación”. (Puig, 1996, p 31)	Mini guía hacia el pensamiento crítico para niños. Por Julia Monte justa (And Linda Elder) *Teatro guiñol
	Sujeto: Propiciar la comprensión respecto a las situaciones contextuales y el sentimiento de equidad mediante el trabajo cooperativo.	“Las relaciones de cooperación definidas por la igualdad y el respeto mutuo, constituyen un equilibrio límite más que un sistema estático.” (Piaget, 1984, p. 115)	*Estrategias pedagógicas para fortalecer el trabajo cooperativo entre pares. *Pláticas grupales referentes a la desigualdad y prevención de acoso escolar. *Identifico las fortalezas y debilidades propiciando el respeto.
Relaciones agresivas.	Poder: Contribuir a que el reglamento sea reestructurado permitiendo la flexibilidad y un ambiente de cooperación entre los integrantes de la institución.	“El exceso de normativa provocará en los educandos un efecto contrario al que se persigue: no entenderán el porqué de una disciplina tan severa... Por lo tanto, una disciplina equilibrada que respete espacios de decisión personal y que no oprima al sujeto continuamente, generará en los educandos el gusto por el orden y la regulación de la vida a la vez que les permitirá entender el	*Trabajo colaborativo entre director-docentes-mediadora. *Técnica Freinet dirigida a los alumnos: Asamblea.

Relacione agresivas		sentido de la misma. (Puig, 1996, p.26)	
	Saber: Mantener un proceso de sensibilización constante hacia los adultos (padres de familia/maestros) referente a la educación de sus hijos/alumnos.	“La sanción no debe ser percibida como resultado del enfado, sino como medida que intenta hacer justicia con el colectivo o a las personas que se ha molestado” (Puig, 1996, p.27)	Taller para padres de orientación educativa hacia sus hijos. Taller de integración y trabajo cooperativo entre padres de familia, maestra, alumnos.
	Sujeto: Permitir que los alumnos se autorregulen Fomentar relaciones de igualdad y equidad. Fortalecer la empatía	El maestro "debe evitar, tanto como se pueda, usar de castigos; por el contrario, debe tratar de hacer que las recompensas sean más frecuentes que las penas, ya que los perezosos se sienten más incitados por el deseo de ser recompensados como los diligentes que por el temor de los castigos; por lo cual se obtendrá un fruto muy grande cuando el maestro, obligado a usar del castigo, conquiste si puede el corazón del niño, antes que aplicarle aquél. (Foucault, 2002, p. 167)	*Expresar lo que les agrada y desagrada de la otra persona e incluso de ellos mismo. *Palabras y frases de motivación personal. *Contrato (ejercicio de autorregulación) * Resolución de conflictos

Desde el andamiaje alternativo pedagógico diseñé las actividades que trabajé con los alumnos padres de familia y docentes, recuperando las líneas de intervención (ambiente sociomoral, juicio moral y relaciones de cooperación) así como las actividades permanentes, con esto me refiero a las actividades que requieren seguimiento y constancia para fortalecer el autoconocimiento, empatía, autoestima, trabajo cooperativo entre pares, respeto, reflexión, entre otras.

6.4 Planificación de las actividades pedagógicas por líneas de intervención

En el objetivo de esta intervención se considera la participación directa e indirecta conjunta de los alumnos, padres de familia y maestros, así como personas especializadas en determinadas situaciones.

Retomé la experiencia y los aportes teóricos y metodológicos de mi tutora de tesis Guadalupe Poujol Galván así como algunos recursos que trabaja Puig (1998). Para los talleres y conferencias recurrí a instituciones como la Comisión de Derechos Humanos (CDH) y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) que cuentan con especialistas en los temas, así como a personas que tienen conocimientos vinculados con las artes. También consideré mi experiencia como maestra y madre de familia para coadyuvar en este proceso en el enfoque pedagógico y emocional.

Esquema 18. Aportes teóricos, metodológicos y experiencias

Alternativo pedagógico	Propósito
Ambiente sociomoral	
1.- Taller de manualidades dirigido a las madres de familia impartido en el espacio educativo.	Propiciar el trabajo cooperativo entre las madres de familia para desarrollar hábitos y valores de participación; así como promover el bienestar de la población más vulnerable, adquiriendo conocimientos mediante el aprendizaje de talleres de oficio, fomentando el apoyo mutuo en la economía familiar beneficiando directamente a los alumnos.
2.- Taller de manejo de emociones para los alumnos y padres de familia.	Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones y a su vez desarrollar la capacidad de controlar las mismas para favorecer un clima de convivencia.
3.- Representación con títeres desarrollando un tema curricular de la asignatura de historia.	Estimular la capacidad de atención y concentración para que los alumnos comprendan los temas curriculares de historia.

Juicio moral	
4.- Técnicas Freinet dirigidas a los alumnos: texto y dibujo libre.	Permitir que los alumnos expresen sus pensamientos y sentimientos fortaleciendo la capacidad de reflexionar sus propios juicios.
5.- Mini guía hacia el pensamiento crítico para niños. Por Julia Mentejusta (And Linda Elder, 2005)	Propiciar la reflexión de los alumnos para conocer sus propias pautas de valor, favorecer el dialogo razonado y desarrollar la habilidad social (empatía).
6.- Pláticas grupales referentes a la desigualdad y prevención de acoso escolar.	Reflexionar sobre las conductas propias y del otro fortaleciendo el vínculo social y emocional entre los alumnos.
7.- Teatro guiñol	Sensibilizar a los alumnos para que experimenten sentimientos y emociones que les permitan autoconocerse y conocer a los demás permitiendo relacionarse entre pares.

Relaciones agresivas	
8.- Trabajo colaborativo entre director-docentes-mediadora.	Integrar a directivo docentes, personal administrativo y de apoyo, alumnos, padres de familia a fin de alcanzar las metas esenciales de la educación: aprender a aprender y aprender a convivir, contribuyendo al proceso formativo e integral de los alumnos.
9.- Técnica Freinet dirigida a los alumnos: Asamblea.	Propiciar la práctica de la democracia favoreciendo el grado de autonomía y responsabilidad de los alumnos mediante el análisis de temas relacionados con la convivencia y el trabajo cooperativo en el aula.
10.- Taller para padres de orientación educativa hacia sus hijos.	Que las madres de familia reciban una orientación sobre la crianza de sus hijos y ésta tenga un impacto positivo en la relación con sus hijos.
11.- Taller de integración y trabajo cooperativo entre padres de familia, maestra, alumnos.	Mediante la práctica deportiva propiciar integración, el trabajo cooperativo; así como fortalecer vínculos entre padres de familia; entre alumnos y entre padre de familia-hijos, potencializando las relaciones en un ambiente de sana convivencia.

Actividades permanentes	
12- Expreso lo que me agrada y desagrada de ti.	Desarrollar la capacidad de conocer a sus compañeros propiciando el autoconocimiento y conciencia de sí mismo para asumir responsabilidades y compromisos.
13.- Palabras de motivación personal	Impulsarlos a desarrollar desde tareas cotidianas hasta tareas extraordinarias que supongan un reto importante preparando constantemente su mente para ejecutar acciones con interés.
14.- Frases de motivación personal en el aula	Mediante la práctica continua permitir un clima emocional positivo en el aula para adquirir conocimientos y hábitos sociales.
15.- Identifico tus fortalezas y debilidades y te respeto	Identificar las aptitudes entre pares y respetarlas para fortalecer su autoestima y sentirse aceptados y pertenecientes a un grupo generando un dinamismo positivo en las relaciones.
16.- Ejercicios de cooperación en distintas situaciones cotidianas en el contexto escolar	Lograr que los integrantes del grupo trabajen de manera conjunta en busca de un fin común haciendo negociaciones y llegando a acuerdos de una manera equitativa.

17.- Fortalecimiento de la comunicación	“Desarrollo de capacidades personales para intercambiar ideas y sentimientos con los demás, así como en las habilidades que se ponen en juego en el proceso de la relación interpersonal” (Puig 1998, p.160)	
18.- Juegos de integración e igualdad de género	Respetar y valorar la diferencia de sexo y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos rechazando estereotipos que propicien discriminación.	
19.- Juegos para favorecer la autonomía, solidaridad y equidad.	Permitir la reflexión sobre el dinamismo de valores que contribuyen a mejorar las relaciones entre pares.	
20.- Juegos para fortalecer el trabajo cooperativo	Fortalecer la capacidad y disposición para aprender y permitir la ayuda de unos a otros maximizando el aprendizaje y la resolución ante situaciones de conflicto.	
21.- Contrato (ejercicio de autorregulación)	“Tener claras deficiencias que se deben superar, marcarse unos objetivos precisos, establecer conductas... y un sistema de recompensas”	Puig 1998, p. 171-173
22.-Resolución de conflictos	“Aprender a plantearse situaciones problemáticas de forma positiva. No eliminar el conflicto; promover recursos”	Puig 1998, p. 171-173

Con el esquema anterior muestro que dentro del contexto escolar es posible formar alumnos capaces de integrarse a una sociedad actual y futura. Si bien es cierto, la educación moral ha estado presente en las escuelas, sin embargo, existe de manera muy desdibujada, resultada complejo hablar de ella y reconocer que es parte fundamental en la educación de los alumnos. Es importante admitir que en las escuelas hay un vacío en relación con el fortalecimiento de las capacidades de juicio moral, sin embargo “Una estrategia para estar a la altura de las necesidades de una estructura moral en los niños, es comprender cómo se construye ésta” (Poujol 2007, p. 2).

En el siguiente apartado muestro cinco estudios de caso integrando la riqueza de experiencias educativas que trabajamos durante todo el proceso formativo, destacando el enfoque constructivista así como rasgos psicogenéticos/sociogenéticos, para comprender como refiere la autora, las necesidades de los niños individualmente pero también como parte de un grupo.

Los estudios de caso que refiero son alumnos que comenzaron el proceso con mayor vulnerabilidad y desventaja, pero también los que mostraron un avance significativo tanto individualmente como en relación con las personas que están a su alrededor.

6.5 Estudio de caso en el proceso formativo recuperando los hallazgos más significativos desde una mirada relacional

En este apartado muestro tres estudios de caso. Son alumnos del grupo con el que estuve trabajando en este proceso de investigación-intervención. La información que presento fue recuperada de las estrategias de indagación y del proceso formativo. Durante un periodo de cinco años, en el contexto escolar y familiar.

Numero de caso: 1	Nombre: <i>Omar</i>	Problemática: Violencia emocional
-------------------	---------------------	-----------------------------------

Omar es el hijo mayor de dos hermanos, tiene 11 años, nació cuando sus papás estaban casados (actualmente están separados), su mamá es estilista y siempre ha estado al pendiente de él, pero culpando a todos los que están a su alrededor por los problemas que tiene, tanto de manera personal, como con su hijo. Su papá estudió el nivel básico, no ha tenido un trabajo estable y muestra poco interés en *Omar*. Desde hace cinco años aproximadamente conviven esporádicamente, comúnmente *desaparece* (así lo menciona la mamá) durante una semana y a su regreso se queda a dormir algunos días con ellos y después se vuelve a ir. Viven en una condición de precariedad donde predomina el robo y la desconfianza.

Dentro del salón de clases es muy distraído, asiste a la escuela *porque socialmente así debe de ser*, pero no muestra interés por aprender, le es difícil mantener la atención y comprender los contenidos temáticos. Sus compañeros lo rechazan por su apariencia física (obesidad) y su comportamiento agresivo, si algún alumno no le quiere hablar él insiste para que jueguen con él hasta que termina *fastidiándolos* y le dicen: *Ya te dije que no quiero jugar... ¡Ya vete de aquí!*, él expresa enojo los agrede y se va, algunas veces trata de contenerse auto agrediendo su cuerpo *me agarro la uña de la mano* (presionando con la otra uña), *me esfuerzo en no levantarme y pero aun así me levanto y me regañan*.

Desde el inicio del proceso formativo la mamá se mostró muy interesada, directamente expresaba que necesitaba ayuda porque *ni con la religión he podido salir adelante*. Hizo todo lo posible para asistir a los talleres en los cuales participaba y proponía soluciones a los dilemas

que se planteaban conforme a las problemáticas comunes, después de varias sesiones compartió la decisión que había tomado: *He decidido dejar a mi esposo porque él le está causando mucho daño a mis hijos, le voy a decir, o tomas terapias o mejor que se vaya.* En ese momento las otras madres de familia le aplaudieron y el licenciado en psicología que estaba guiando el taller le propuso que acudiera al DIF dónde él trabaja, para que recibiera más información sobre qué hacer.

A lo largo del proceso formativo, *Omar* no expresó la situación que vivía en su casa, pero sí que no le gustaba que se burlaran de él por estar *gordito* y que sí le gustaría que jugaran más con él porque necesita de amigos para no sentirse solo y explicó: *a veces yo me alico y me empiezo a mover como loco de la emoción, pero no es que les quiera pegar, solo que así me pongo, pero si juegan conmigo voy a tratar de ya no portarme así.* Reconoció que les pegaba, pero no era intencional sino una reacción circunstancial y tomó el compromiso de controlarse, éste se derivó del trabajo permanente de la asamblea donde los alumnos tuvieron la oportunidad de expresarse libremente y a su vez potencializando la autonomía y responsabilidad mediante las relaciones de cooperación.

Puig (1998) refiere “la autorregulación como capacidad para autodirigirse supone un intenso proceso de relación consigo mismo que garantice su desarrollo. El sujeto debe convertirse en objeto de reflexión y en ámbito de intervención” (p. 45). Si *Omar* se autorregulaba lastimándose, ahora ya existe un avance con base en la reflexión que ha sido posible con el acompañamiento tanto de su familia como de las personas involucradas en la institución.

El apoyo de los profesores ante el caso de *Omar* y de muchos otros que están en la misma situación era muy importante, por lo tanto, trabajamos en conjunto entre maestros para reestructurar las reglas impuestas dentro de la institución y permitir la flexibilidad. Sin tenerlo previsto, en una de esas reuniones acordamos trabajar con estrategias de juegos y lectura para disminuir las incidencias y así propiciar un ambiente armónico lo cual agradó a los padres de familia y aún más a los alumnos. Lewin mencionado en Fernández (2002) refiere que “El grupo y su ambiente constituyen un campo social dinámico, cuyos principales elementos son los

subgrupos, los miembros, los canales de comunicación, las barreras. Modificando un elemento se puede modificar la estructura” (p. 64).

Omar ha tenido un avance significativo que se ha logrado con base en el trabajo realizado durante el proceso formativo, como lo menciona Fernández (2002) el elemento modificable fue la relación que tiene con su mamá y como onda expansiva fue modificando su estructura. A pesar de que es un proceso largo, en la sonrisa de *Omar* se visibilizan grandes experiencias que van definiendo la conciencia de sí mismo, pero a la vez del otro. Partiendo de esta última reflexión presento el siguiente estudio de caso.

Numero de caso: 2	Nombre: <i>Roberto</i>	Problemática: Precariedad/Rechazo
-------------------	------------------------	-----------------------------------

Roberto es un alumno que tiene 11 años aproximadamente, tiene tres hermanos mayores y dos más pequeños que él. Desde que sus padres se casaron han tenido trabajos eventuales, ella comenta que se casó para que su situación económica y social mejorara pero se dio cuenta que no fue así, decidieron migrar a Estados Unidos para trabajar dejando a sus tres primeros hijos al cuidado de su abuelita; estando en el otro país concibieron a *Roberto* de manera inesperada y como ambos tenían trabajos eventuales decidieron inscribirlo en una guardería con un horario de 7:00am a 7:00 pm, en este lugar pasaba la mayor parte del tiempo en una recámara pequeña teniendo dos recesos de 30 minutos cada uno y era el momento en que convivía con otros niños de su misma edad y aún más grandes, el resto del día estaba solo.

Al no encontrar una estabilidad económica tomaron la decisión de regresar a México para vivir en una casa prestada sin ningún servicio (agua, luz...). Cuando los otros hijos conocieron a *Roberto* lo rechazaron mostrando poco afecto; al pasar el tiempo la situación no cambió y las agresiones fueron aumentando creando conflictos que solo se resolvían a golpes.

En la escuela tiene dificultad para concentrarse, no respetaba reglas, tenía muy debilitada la empatía y el afecto hacia los demás, quería jugar, pero con dificultades para integrarse. En ocasiones tuvo la intención de compartir dulces con un grupo de amigos esperando reciprocidad, pero en repetidas veces los otros niños aceptaban lo que les compartía, pero no lo

tomaban en cuenta como persona, entonces *Roberto* decidió no compartir ni pedir que jugaran con él, optó por tomar actitudes poco aceptables por sus compañeros como pegarles e irse corriendo, pisarles su comida y reírse, esconderles sus útiles escolares entre otras situaciones.

Al inicio del proceso formativo hubo poca participación por parte de los padres de *Roberto*, sus trabajos tenían un horario inestable lo cual le impedía asistir a la escuela; sin embargo, *Roberto* tenía toda la disponibilidad para trabajar. Cuando se realizó el teatro guiñol con el tema de prevención del acoso escolar, él estuvo muy atento a la obra y muy participativo al momento de la retroalimentación del tema y la reflexión que en conjunto hicimos; la actitud con sus compañeros era distinta y se mostraba muy pensativo.

Cuando le pregunté si todo estaba bien, él respondió: *Yo no quiero ser así, pero a veces los chamacos me hacen ser así porque si me hago su amigo me tratan como quieren y siendo así ya no me dejo.* Este proceso cognitivo Puig (1998) lo refiere como conocerse que “Implica también un proceso de clarificación de uno mismo a propósito de los distintos elementos que configuran la propia manera de pensar, sentir y actuar”. *Roberto* reflexionó que su conducta no era la más idónea sin embargo era la que le permitía tener una autodefensa para no ser lastimado. *Lo que no me gusta es que luego ellos me molestan y se van corriendo con su mamá porque ella lo defiende, pero yo no tengo quien me defienda y por eso luego les pego y me echo a correr porque sé que no me alcanzan.*

Roberto está consciente de lo que sucede a su alrededor es una injusticia. Con base en las estrategias aplicadas recupero que él ha tenido que autodefenderse y contener la empatía porque él muestra en muchas situaciones compasión por los demás, pero al no ser recíproca “provoca desanimo, pasividad crónica y, al fin, acaba por adormecer la capacidad de sentir algún tipo de compasión por el dolor ajeno” (Puig 1998, p. 50). Sin embargo, no está todo perdido por su conducta en la siguiente estrategia.

Después de varios meses de trabajo formativo planeamos un taller para padres, cuando empecé a convocar y hacer promoción *Roberto* me pidió que le llamara a su mamá para que asistiera

porque *con eso de que ya nacieron los gemelos ya no puede hacer nada ni acompañarme a ningún lado* (su mamá hace pocos meses dio a luz a gemelos). Fue tanta su insistencia que le llamé y la invité personalmente. Finalmente llegó el día esperado especialmente por *Roberto*.

Comenzamos el taller y aproximadamente a media sesión llegó su mamá, un poco a la defensiva, pero con disposición para trabajar; hicimos dinámicas individuales, en grupo y cada uno con sus hijos. Observé que para *Roberto* fue muy importante verla ahí, fue como si presumiera que él también tiene a su mamá. Al final la señora Alma se acercó y agradeció *lo poquito que ha cambiado Roberto, ya es más tolerante sobre todo con sus hermanitos más pequeños y aunque con los grandes siempre se anda agarrando del chongo ya es menos*.

Roberto mostró un cambio individual, pero también dentro del grupo como sucedió con el caso de *Victoria* que presento a continuación.

Numero de caso: 3	Nombre: <i>Victoria</i>	Problemática: Maltrato físico y psicológico
-------------------	-------------------------	---

Victoria es una alumna introvertida tiene dos hermanos más grandes, ella vivió una situación muy compleja; su padre golpeaba a ella, a su hermana y a su mamá. Los vecinos se percataron de lo sucedido y pidieron apoyo al DIF, éste atendió la problemática e intervino tomando como alternativa de solución que los tres hermanos permanecieran en las instalaciones de la institución mientras la madre de familia asistía a terapias psicológicas y el padre de familia lo condenaron en la cárcel.

Después de que su mamá estuvo en terapias psicológicas durante un año le entregaron la custodia de *Victoria* y de su hermano, sin embargo, no logró hacer lo mismo con su hija mayor ya que la habían trasladado a un internado además de que ella no quería regresar con su mamá.

A *Victoria* se le dificultaba interactuar con sus compañeros, no permitía que se acercuen a ella y cualquier comentario le parecía una agresión o burla hacia ella por lo que reaccionaba agresivamente con sus compañeros y se limitaba un poco con algún adulto. No tenía ningún

interés por aprender, ella decía: *Yo no quiero aprender nada hasta que mi hermana regrese con nosotros*, “empatizar únicamente con la persona que nos es más cercana en una situación conflictiva probablemente no sea la opción más deseable... se trata de una limitación y quizá de una injusticia para las personas que nos resultan más lejanas” (Puig 1998, p. 40).

Tanto su mamá, la maestra y yo como interventora hablábamos con ella, pero parecía que no escuchaba, siempre su respuesta era, *cuando mi hermana regrese voy a aprender todo porque ella me va a enseñar*. Ante este tipo de situaciones Puig (1998) las identifica como conflictos microéticos que “dependen enormemente de las circunstancias en las que se encuentran los sujetos, de las relaciones que mantienen con los demás y de la edad o el momento evolutivo en que se encuentren” (p.66).

Estos conflictos microéticos se propician con base a contradicciones que el individuo vive en su entorno próximo involucrando sentimientos y emociones que se expresan en sus relaciones con los demás. Desde que comenzó el proceso formativo la señora Liliana se entusiasmó expresando que *era una buena oportunidad para ayudar a mi hija porque ya no sé qué hacer*, y tomo la decisión de participar *para que mi hija me vea y quiera hacer lo mismo, porque no es malo estar con la gente, pero no sé cómo hacérselo entender*.

Considerando la complejidad de su caso y el de otros alumnos en situación similar decidí solicitar el apoyo al DIF (Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia) y a la CDH (Comisión de Derechos Humanos) para impartir un taller de manejo de emociones por personas especializadas en casos como el de *Victoria*. Se trabajaron varias sesiones con los padres de familia y a la par, pero en otro espacio con los niños, utilizando técnicas como son el texto libre y dibujo libre; partíamos de un dilema en el que exponían sus juicios sobre sí mismo y posteriormente escribían, dibujaban o ambas expresando sus emociones acerca del dilema o se situaciones que vivían de manera particular.

Al principio *Victoria* se limitaba a copiar el trabajo de sus compañeros hasta que poco a poco fue plasmando por medio de un dibujo (porque se le dificulta la escritura) lo que definió como

sus miedos, dibujaba parques donde jugaba con una niña (su hermana) pero atrás de un árbol un señor grande y robusto, también dibujó el patio de una escuela y debajo de unas escaleras la misma persona y así en diferentes escenarios aparecía esta persona escondida y una constante era la niña que jugaba con ella.

Cuando terminaba cada uno de sus dibujos se los miraba por largo tiempo y al momento que me los entregaba decía: *estos trabajos que hicimos nadie los va a ver verdad* y los mantenía sujetado hasta que se sentía segura de que nadie iba a ver sus dibujos. La psicóloga que me estaba apoyando habló con su mamá para brindarle apoyo de manera personal y tuvieran un seguimiento.

En el aspecto académico ella mantenía la postura de no aprender nada hasta que su hermana estuviera con ella, sin embargo, tomando en cuenta su caso y el de otros alumnos en una situación similar en la que se les dificultan los contenidos académicos, opté por ejemplificar mediante obras de teatro o teatro guiñol los temas de historia (es una asignatura que se les dificulta a la mayoría del grupo). Y hubo avance.

Después de varios meses de juicio para que su hermana regresara a su casa finalmente se solucionó y después de una larga espera ya estaban juntas, esto, aunado a todo el trabajo del proceso formativo permitieron que *Victoria* comenzará a mostrar cambios significativos, su hermana comenta que: *durante varias semanas me ha estado platicando lo que hacen y se ve contenta, yo ya le estoy enseñando a leer así como se lo prometí*, aun no permite que sus compañeros se acerquen a ella sin embargo ya se integra a los juegos en grupo y se muestra con mayor confianza.

Cada uno de los casos expuestos tiene matices diferentes que me han permitido articular elementos de todo el proyecto para compartir el estudio de las relaciones como grupo.

6.6 Estudio del proceso de construcción grupal

Durante todo este proceso formativo, el ámbito escolar se configuró como un lugar propicio para que los alumnos se sintieran incluidos y motivados a ser ellos mismos, manteniendo prácticas democráticas para el fortalecimiento de la cooperación, ya que, cuando los niños interactúan en este tipo de ambiente tienden a desarrollar un juicio moral más autónomo. En este mismo ámbito, los alumnos vivieron experiencias no tan solo para socializar y fortalecer la cooperación, sino también para implicarse en la construcción de nuevos prototipos culturales, en los cuales exista una movilización de saberes, emociones y formas de pensar.

Al iniciar con este proceso, se percibía un ambiente heterónimo, de reglas impuestas, contradicciones entre adultos, egocentrismo, los alumnos actuaban y pensaban de acuerdo con las ideas de otras personas, manteniendo sus juicios vinculados con lo que pensaban los adultos. Poco a poco comenzamos directa e indirectamente un arduo proceso de construcción en las relaciones sociales, donde predominara: el respeto mutuo, la reciprocidad, la democracia, la cooperación y sobre todo crear las condiciones para que los alumnos se liberaran del egocentrismo para que participaran activamente en la toma de decisiones.

Durante este camino emergieron obstáculos como lo es la incredulidad de los adultos: Señora Esther: *Cómo es posible que siendo niños puedan tomar decisiones, para eso estamos nosotros, ellos no saben ni lo que hacen. (Información recuperada de una entrevista informal 2017).* Maestro de grupo: *Si los dejamos que hagan lo que quieran, después ya no los vamos a poder controlar. (Información recuperada de una entrevista informal 2017).*

Al contrario de la opinión de algunos padres de familia y maestros, los alumnos estuvieron dispuestos a una interacción continua tanto con sus pares como con los adultos en el marco de la democracia donde tenía lugar y eran válidos diferentes opiniones, siempre redireccionando y ubicando inquietudes como la de Luis: *¿Y ahora no se van a enojar de que nosotros les digamos que hacer?*

A lo largo de cada semana, observé que los alumnos comenzaban a asumir roles y nuevas responsabilidades, ante necesidades que emergían cotidianamente: repartir material de manera organizada, escuchar la participación del otro sin interrumpir, salir del aula con la precaución de no lastimar a quien está al lado, entre otras prácticas.

En algunos alumnos el egocentrismo aun persistía Alumna: *Pero porqué él va a repartir los cuentos si eso siempre lo he hecho yo, ya hasta me sé los títulos y él no.*

Alumno: *¿Por qué las niñas van a salir primero si los niños terminamos primero porque somos más inteligentes?*

En algunas situaciones se resolvía rápidamente mediante una plática explicando y aclarando las cosas, en otras situaciones fue necesario tomar como estrategia hacer equipos entre alumnos, para realizar trabajos en conjunto, por ejemplo: En una ocasión, dos alumnos se enfrentaban de manera negativa y constante, eso desequilibraba el proceso en el que se encontraba el grupo, por lo tanto, les propuse hacer un muñeco con material reciclable. Al principio lo tomaron como una indicación y se observaba un trabajo forzado, con el paso del tiempo comenzaron a entusiasmarse y hacer equipo, en el intercambio de opiniones se fue fortaleciendo la empatía hasta que finalmente el trabajo había terminado. Cuando lo presentaron, la expresión en sus caras era distinta, no platicamos de sus diferencias personales (ya no era necesario, en ese momento). A la hora del recreo comieron juntos planeando hacer un robot con características que proponían ambos, fortaleciendo así, la democracia y la cooperación.

Una de las técnicas que contribuyó al proceso grupal fue la “Asamblea” y los “Dilemas morales” Los alumnos tenían la responsabilidad de llevar a cabo esta técnica movilizandolos roles. Las primeras reuniones se tornaron conflictivas porque anteponían intereses propios sobre los comunes, pero posteriormente existió un cambio continuo y evolutivo, desarrollando competencias sociales y morales. El reto de esta técnica fue que no se tomara como una actividad académica, sino que trascendiera en la resolución de conflictos cotidianos dentro y fuera de la escuela.

Existía una fricción muy marcada en la relación entre los maestros y los alumnos, predominaba un ambiente autoritario favoreciendo el respeto unilateral, donde emergían prácticas como los castigos-premios, represión, impidiendo el desarrollo de la autonomía personal. Con base a las entrevistas recupero que los maestros tenían la intención de mejorar el ambiente y favorecer las prácticas de cooperación, por lo tanto comenzamos a realizar actividades como: Leer cuentos a distintos grupos, interactuar más con los padres de familia, organizar juegos didácticos para toda la escuela, entre otras. Así mismo se reestructuró el reglamento para mejorar las relaciones entre padres de familia, maestros y alumnos favoreciendo la consolidación de grupo con distintos roles pero un mismo objetivo.

Con esta serie de experiencias empíricas con fundamento teórico, muestro (aunque resulte complejo), que sí es posible propiciar un ambiente cooperativo dentro del ámbito educativo, donde no existan líderes autoritarios sino un trabajo grupal cooperativo.

7. Reflexiones finales

Antes de iniciar este proceso de investigación-intervención, el grupo de alumnos estaba desintegrado, se mantenían latentes situaciones de agresividad; los padres de familia culpabilizaban a la institución por hacer caso omiso a la misma y los maestros permanecían en su lugar de confort marcando distancia entre las necesidades emergentes y los intereses personales.

Cuando comienzo con la indagación, tanto los alumnos como los padres de familia y maestros mostraron inconformidad, ya que al develar situaciones que se mantenían omisas, se propició cierto desequilibrio que obligaba a reconocer responsables más que a señalar culpables, con esto se generaron marcadas relaciones egocéntricas.

Lo que estaba ocurriendo en la institución me dio la pauta para construir un andamiaje teórico que permitiera mirar la realidad desde distintos niveles (macro: sociedad, meso: comunidad y micro: institución) y de esta manera intervenir con un sustento teórico, experiencial y relacional.

La lectura de las investigaciones ya expuestas en el primer capítulo, me permitieron tomar distancia de las perspectivas teóricas y metodológicas, así como de la situación concreta de los alumnos y la escuela, para lograr el razonamiento, la reflexión y la comprensión de mi tema de estudio.

Una de las etapas más complejas fue cuando me encontraba en el momento del análisis, Algunos de los resultados empíricos sobre la percepción de los sujetos acerca del ámbito escolar es la siguiente:

- Para los alumnos: la mayor preocupación corresponde a las relaciones entre pares debido a que no hay confianza entre ellos.
- Para los padres de familia: su percepción es que la gestión del director, así como la forma de trabajo y actuación de los docentes es inadecuada e inoportuna en situaciones conflictivas entre los alumnos.

- Para los docentes: no encuentran apoyo para el proceso académico y social de los alumnos en los padres de familia debido a que no existe buena comunicación con ellos.
- Para el directivo: manifiestan que se enfocan más a las cuestiones de gestión académica y administrativa que a las relaciones tanto con los padres de familia como con los alumnos.

Con base en una sociedad más amplia los resultados son los siguientes:

- A nivel de la familia, a través de su experiencia, los alumnos se enfrentan a situaciones de pobreza y exclusión, así como a patrones culturales en los que el uso de la fuerza se justifica, hay una profunda desconfianza en la autoridad y el sistema legal, situaciones que amplían el sentimiento de indefensión, miedo y pasividad ante lo que ocurre.
- A nivel de la escuela, es escasa la atención que se brinda a los problemas de convivencia, la discriminación, la exclusión, la normalización de la violencia. Las formas arbitrarias de disciplina, los poderes paralelos, la impunidad, acompañado de falta de confianza y comunicación configuran un entramado favorable para reproducir el uso de la fuerza para resolver las diferencias interpersonales, que se da a nivel de la sociedad más amplia.

Con estos resultados y algunos otros, construimos en conjunto con mi directora de tesis la intervención pedagógica, ésta fue el resultado de todo el proceso de investigación e intervención (indagación) y con mucho ánimo y previa preparación regresé a trabajar con el grupo; para ello solicité el apoyo de personas especializadas para que no quedara ninguna estrategia incompleta y el resultado tuviera mayor impacto y veracidad. Ya para este momento, los maestros tenían la disposición de emprender estrategias como institución que coadyuvara al proceso académico de los alumnos; propuse varias estrategias que fueron aceptadas para la comprensión de temas curriculares, integrando la exposición oral, las artes y las actividades manuales. Los alumnos se mostraron muy interesados y dispuestos a trabajar cooperativamente.

En los siguientes párrafos expongo algunas reflexiones del proceso, hallazgos, dificultades y logros del desarrollo de la intervención pedagógica.

Lo que en su momento fue inconformidad, al dar seguimiento y continuidad a este proceso, se transformó en que los alumnos comenzaron a sentir que alguien escuchaba su voz, algunos padres de familia tuvieron la confianza de reconocer hasta dónde eran responsables en el ambiente sociomoral del que son parte y los maestros mostraron resistencia manteniéndose herméticos.

Llegó el momento de profundizar más en la intervención para conocer cuáles eran los juicios de los alumnos en relación con diferentes dilemas que emergen tanto en su contexto familiar, escolar, social y cultural, que se plantearon retomando experiencias de los propios alumnos, pero a su vez complejizando un poco para propiciar la reflexión. Para este momento los alumnos estaban dispuestos a ser intervenidos, la mayoría del grupo quería participar en las diferentes estrategias que apliqué; ya no era una simple dinámica de trabajo, ahora ellos pedían ser escuchados.

Se había propiciado un ambiente de credibilidad y confianza con padres de familia y alumnos, lo cual permitió articular los ejes que estaba trabajando con las experiencias generadas, fue importante considerar que el individuo y la sociedad conforman entramados de interdependencia, que el comportamiento de los sujetos depende de su posición en una configuración social histórica dada.

Para esta etapa del proceso del proyecto, puse en manifiesto las relaciones sociales que se daban entre el colectivo docente, padres de familia y alumnos en las distintas áreas que constituye la institución (aula, biblioteca, comedor, entre otras). Las relaciones que conforman la subjetividad reproducen las contradicciones sociales; sin embargo, en este caso el alumno, no responde necesariamente de manera automática a las libertades y coerciones de la estructura, esto implica que pese a las coerciones hay un margen de autonomía para él mismo.

Durante toda la evolución del proyecto he mantenido la intención de crear ambientes de confianza y seguridad y tuve como resultado que la mayoría de los que estamos involucrados vivimos una serie de experiencias significativas y en éstas, se suscitaron espacios de reflexión

tanto de sus juicios como de sus emociones que les dieron la pauta para fortalecer sus ideales y lo que piensan de ellos mismos.

Existe una estrecha relación entre la investigación y la intervención, no surge de manera espontánea sino que se deriva de un proceso de integración. En este sentido dicha dualidad es dinámica y se transforma con el tiempo, lo cual exige ajustes continuos ante situaciones cambiantes. Esta relación me ha aportado identificar una perspectiva desde un nivel macro hasta un nivel micro desde una mirada relacional.

Los investigadores y algunos profesionales de la docencia me aportaron que la investigación es una de las funciones con mayor trascendencia de la sociedad, porque no se procede a la deriva, es necesario conocer y relacionarse con las situaciones durante todo el proceso y despertar así la curiosidad, la duda, el interés e incluso emociones, estos son elementos fundamentales de toda investigación.

Esta articulación entre investigación e intervención fue una parte esencial a lo largo de todo el entramado que fui estudiando y comprendiendo, lo que me permitió también producir conocimiento en diferentes aspectos de mi persona:

- ✚ Como investigadora: Producir y aportar elementos al concepto de ambiente sociomoral, así como reflexiones profundas a los conceptos de juicio moral y relaciones agresivas.
- ✚ Como maestra: Producir un proceso formativo (intervención pedagógica) recuperando los diagnósticos del proceso. Tratando de mantener una actitud ética que propicie cambios y/o modificaciones tanto en las prácticas institucionales como en el proceso integral de los alumnos.
- ✚ Como madre de familia: Tratar de comprender las diferentes etapas por las que atraviesan mis hijos (2, 12 y 13 años), manteniendo una actitud que me permita valorar sus individualidades pero a su vez potencializar su pensamiento crítico.

Ha sido un tiempo bastante prolongado de trabajo continuo (cinco años) que ha favorecido, para que el grupo se constituyera como tal, existe mayor tolerancia, logran expresar la mayoría de sus sentimientos: escribiendo, dibujando o verbalmente; están conscientes de que las relaciones sociales son importantes y que el problema de su compañero también es el problema de uno mismo y se pueden crear las condiciones para poder ayudar.

Después de haber obtenido el beneficio de una beca comisión durante tres años, regreso nuevamente como maestra del mismo grupo de todos estos años, pero lo hago totalmente fortalecida y con mis estructuras modificadas. Los autores con los que trabajé me han permitido mirar a los alumnos de diferente manera, conocer su ambiente sociomoral me permite comprender sus juicios morales y porqué tenían esa conducta agresiva; por lo tanto, pretendo seguir aplicando mi propia estrategia formativa de manera permanente a lo largo del ciclo escolar y así tener resultados no para una tesis, sino para toda una vida.

8. Conclusiones

La perspectiva teórica relacional me aportó los elementos necesarios para articular los aspectos sociogenético y psicogenéticos. Esta relación me permitió replantear la valoración de las experiencias que se generan cotidianamente; analizando y reflexionando sobre el ámbito educativo como un proceso social para ser observado, como un espacio donde se configuran relaciones entre diferentes sujetos y contextos. Lo anterior me llevó a problematizar el proceso escolar como resultado de las relaciones de poder, saber y sujetos. Dichas relaciones se caracterizan por tener cierta asimetría. Esta figuración compleja y relacional surge y crece entre individuos y/o en un grupo social, dentro del ámbito escolar pero también fuera de éste.

La problematización consistió entonces en comprender el entramado de relaciones, particularmente, cuáles eran las relaciones sociales donde ha imperado el poder de los adultos sobre los alumnos considerando el proceso de institucionalización (sociogénesis) y el comportamiento de los mismos (psicogénesis) y a reflexionar sobre los nexos que éstas situaciones tienen en ámbitos sociales más amplios.

Para ampliar la comprensión y el entendimiento de dicho entramado construí e implementé en el contexto educativo métodos, técnicas e instrumentos para el registro y seguimiento de los datos empíricos. Con base en la experiencia que se derivó de la idea de que no era posible la intervención sin una investigación previa (teoría) que permita mirar, sustentar y significar dicho proceso, para lograrlo resultó necesario una ruptura epistemológica que implica romper con visiones simplistas sobre las estructuras sociales, creencias, tradiciones y costumbres, buscando dudar de una verdad absoluta que se ha construido socialmente.

Por lo tanto, es importante mantener en todo momento una reflexión y análisis crítico para esquivar los obstáculos que se van presentando, como: la familiaridad tanto con el sujeto (alumnos) como con el espacio donde se desarrolla la investigación (escuela), cuidando que al estar trabajando con los métodos, técnicas e instrumentos, evitar ejercer la violencia simbólica que implica querer tener el control de la situación y forzar la misma para encontrar hallazgos

deseables. Al contrario, es esencial mantener una vigilancia epistémica durante todo el proceso, manteniendo la atención a los más mínimos detalles (errores, cambios, logros), apegándome a la idea de que la investigación se aprende de la práctica.

Al analizar los datos empíricos que recuperé de todo el proceso de la aplicación de las estrategias de investigación, estuve atenta a los enfoques teóricos y metodológicos trabajados en las etapas previas. La articulación investigación-intervención me aportó que es posible retomar las herramientas metodológicas y conceptuales que previamente se han considerado, de manera flexible. Con base en la teoría de los autores revisados, recuperé como estrategia metodológica la voz de los sujetos y observé las prácticas que emergieron en las jornadas escolares y de esta manera analicé el discurso y el comportamiento, delimitando tanto el tiempo como el espacio. Permitiendo así, describir, analizar, reflexionar, comprender y dar sentido al conjunto de relaciones que configuran el entramado, el cual contribuye al entendimiento del ambiente sociomoral, juicio moral de los sujetos y relaciones agresivas entre ellos que se fueron presentando.

Para el proceso de esta investigación, todos los hallazgos de ese entramado de relaciones se convirtieron en una herramienta fundamental para construir el proceso formativo (intervención pedagógica) y al fortalecimiento de un ambiente escolar que trascendiera en la familia y en la sociedad desde una visión más amplia, así como en juicios morales de los alumnos propiciando relaciones de cooperación entre pares.

Los documentos revisados y el estado del arte, me hicieron comprender que la intervención pedagógica es una acción intencional para construir y aplicar una serie de actividades que conducen al logro del objetivo planteado. El principal interés de los autores no es el rendimiento escolar, sino que ponen su mirada en el estudio de los alumnos como parte de una sociedad (sociogénesis). En este proceso de intervención retomé la perspectiva de los autores seleccionados pero a su vez consideré el proceso académico del alumno y como individuo (psicogénesis).

Después del arduo trabajo de campo comencé a sistematizar organizadamente toda la información obtenida, lo que me permitió visualizar los resultados objetivos y subjetivos apoyándome también de las representaciones gráficas. A pesar de que tenía la necesidad de hacer un corte de los resultados de las estrategias para el proyecto, seguí trabajando con los alumnos de manera informal a petición de ellos mismos; los padres de familia seguían apoyando.

Los rasgos que resaltan respecto de las relaciones entre pares, docentes-alumnos, padres-docentes, directivos y comunidad escolar son: falta de confianza, de apoyo, de comunicación; se le resta importancia a las interacciones entre el personal y los alumnos y no se cuenta con estrategias eficaces para hacer frente a situaciones conflictivas.

Este trabajo de investigación e intervención me ha permitido conocer reflexionar y analizar distintos enfoques teóricos y metodológicos para observar y comprender que el entramado social expuesto anteriormente no son creaciones deliberadas, sino que existe un dinamismo entre la relaciones de los individuos dentro de una sociedad que configuran estructuras donde existen tensiones a causa de la influencia del poder que a su vez genera una dependencia recíproca.

La complejidad de la información y los resultados obtenidos en el proceso de esta investigación e intervención me permitió generar algunas preguntas que dejo abiertas para estudios posteriores.

¿Qué ventajas y desventajas tienen la permanencia del investigador en el campo, por un periodo prolongado para el logro el logro de los objetivos de la investigación?

¿Qué herramientas teóricas metodológicas pueden ser las más adecuadas para que los docentes en activo puedan tomar distancia de la problemática inmediata de su contexto y poder enfrentarla desde otras miradas?

¿Qué estrategias se pueden implementar para que la comunidad escolar (docentes, padres de familia y alumnos) sea constante en las actividades que fortalecen el trabajo cooperativo?

¿Cómo lograr que en el trabajo colectivo dentro del ámbito educativo, haya una mejor convivencia entre niños y niñas?

¿Qué tipo de emociones influyen en la construcción del juicio moral de las personas?

9. Referencias bibliográficas

- Andrade, J. A. (2003). Ambiente sociomoral y desenvolvimiento de la autonomía. (Maestría en Educación). Universidad Federal de Rio Grande de Sul. Porto Alegre
- Arévalo. L. (2002). Clima escolar y niveles de interacción social, en estudiantes de secundarios del colegio Claretiano de Trujillo. (Maestría) Universidad Nacional Mayor de San Marcos Lima Perú.
- Alencar. J. (2003). Ambiente sociomoral e desenvolvimiento da autonomia. (Maestría) Universidad de Federal Do Rio Grande Do Sul. Faculta de Educación. Porto Alegre
- Alexander. J. (2008). Las teorías sociológicas de la segunda guerra mundial. Gedisa
- Alonso, L. E. (1999). La Mirada Cualitativa en Sociología: Una Aproximación Interpretativa. Madrid: Fundamentos
- Barba, B. (2005). Desarrollo del juicio moral en la educación superior. RMIE, 67-92.
- Bauman, Z. (1999). La globalización. Consecuencias humanas, México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2003). Modernidad Líquida. Argentina: Siglo XXI: Argentina.
- Bauman, Z. (2008). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa
- Barraza, E. (2012). **Desarrollo del juicio moral en el ámbito de la educación.** Facultad de Ciencias de la Educación | Universidad Católica del Maule, 23-33.
- Bourdieu, P. (1988) Espacio social y poder simbólico en Cosas dichas: Gedisa

- Bourdieu, P. (1990) *Espacio social y génesis de las clases*. México: Grijalbo
- Bourdieu, P. (1996). *La reproducción*. Barcelona: Laia
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI
- Bourdieu, P. (1999) *Contrafuegos*. Barcelona: Anagram
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*, Barcelona: Gedisa
- Bourdieu, P. (2002). *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Bourdieu, P (2007) *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2013) Mencionado en Trabajo, precariedad y “habitus precario”. *Revista Latinoamericana de Estudios de Trabajo*, Año 18, nº 30, p. 185-210
- Bronfenbrenner. (1987). *El modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico de la Psicooncología*. (2002), vol. 18, nº 1 (junio), 45-59
- Carozzo, J. (2013). *Bullying Opciones Reunidas*. Biblioteca Nacional de Perú
- Chaux, E. (2003). *Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia*. www.redalyc.org *Revista de Estudios Sociales*. N°15, 47-58.
- Durkheim, E. (2001). *La división del trabajo social*. Madrid: Akala
- Elías. N. (1987). *El proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de cultura
- Elías, N. (1990). *La sociedad de los individuos*, Barcelona: Península

Flick, U. (2004). *Calidad de la investigación cualitativa: Más allá de los criterios*. Madrid: Morata

Flick, U. (2007). "Entrevistas semiestructuradas" Madrid: Morata-Paideia.

Foucault, M. (1976) *Vigilar y Castigar*. París: Gallimard

Foucault, M. (1979) *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1990) *El discurso en acción*. Madrid: Anthropos

Foucault, M. (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid: La Piqueta

Foucault, M. (1996). *El Yo Minimalista y Otras Conversaciones*, Buenos Aires: La marca

Foucault, M. (1998). *El sujeto y el poder*. México: UNAM

Freinet, C. (1974). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI

Freud, S. (1992). *Más allá del principio del placer*. Buenos Aires: Amorrort Editores.

Fromm, E. (2012). *Anatomía de la destructividad humana*. México: Siglo XXI editores.

Hernández, E. (2001). *Agresividad y relación entre iguales en el contexto de la enseñanza primaria*. (Doctorado). Universidad de Oviedo.

Hernández, S. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill

Jiménez, A. (2006). *El estado del arte en la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Jiménez, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. www.scielo.org.mx Scielo. Vol. 19
- Jiménez, J. (2014). Factores de riesgo familiares y agresividad infantil: un modelo ecológico de desarrollo. www.reeduca.com/agresividad-factores Reeduca
- Jeffrey, A. (2008). Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial. Gedisa editorial.
- Kohlberg, L. (1987). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. Barcelona: PPU.
- Kohlberg, L. (1992). Psicología del desarrollo moral. Bilbao: Desclée
- Laorden, C. (1995). El desarrollo moral en la infancia y adolescencia. (Doctorado). Universidad Complutense.
- Morin, E. (1995). Sociología. Madrid: Tecnos
- Morin, E. (2004). El método. Madrid: Cátedra.
- Muñoz, F. (2000). Adolescencia y agresividad. (Tesis doctoral). Facultad de psicología Universidad Complutense.
- Ortega, R. Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. www.psicothema.com Psicothema. Vol 17, N°3 p. 453-458
- Piaget, J. (1985). El criterio moral en el niño, Barcelona: Martínez Roca
- Puig, J. R. (1996). La construcción de la personalidad moral. Barcelona: Paidós

- Poujol, G. (2007). Identidad moral y estrategias docentes para enfrentar la pobreza en los escolares. *Revista Latinoamericana*. Págs. 3-4
- Poujol, G. (2008). Análisis de dispositivos de intervención educativa para la apropiación de la educación como un derecho humano de niñas y niños en condición de pobreza. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Pag.3.
- Poujol, G. (2011). *Desigualdad en la escuela y formación de docentes*. Morelos: UPN
- Poujol, G. y Fracchia, M. (2016). Entramado de violencias, efectos y alternativas de docentes y estudiantes de secundaria. *Polisemia: revista del Centro de Pensamiento Humano y Social*, págs. 91-105.
- Remedi, E. (2004) Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, celebrada del 28 de marzo al 2 de abril en el Hotel Cibeles. México, D.F.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumier.
- Shettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Editorial de la Universidad de Plata.
- Soares, P. (2012). *A Influencia do Ambiente Sociomoral sobre as Praticas de Bullying em sala de aula*. Brasil: Colloquium Humanarun
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar una teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *“La entrevista en profundidad”* Buenos Aires: Paidós.

Villegas, C. (1998). Influencia de Piaget en el estudio del desarrollo moral. Revista Latinoamericana de Psicología. p. 30

Zemelman. H. (1987). Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente. México: El Colegio de México.

*A*ñexos

Anexos 1. Guía de Observación

Registro de observación individual

Escuela: **Rosario Castellanos**

Clave: **17DPRB**

Zona Escolar: **2**

Sector Educativo: **0**

Nombre del alumno: _____

Dimensión social		S	N	A
	Cumple con las reglas de la escuela y del salón.			
	Trabaja cooperativamente en grupos pequeños.			
	Respeto a otros y su propiedad.			
	Escucha atentamente y sigue instrucciones.			
	Respeto el turno al participar.			
	Apoya y explica a los compañeros que le necesitan.			
	Comparte sus útiles escolares			
Dimensión cognitiva				
Comprensión Lectora	Identifica ideas principales/detalles.			
	Escoge el material para leer independientemente.			
	Entiende el significado de las palabras.			
	Usa destrezas de estudio para leer información.			
	Localiza, discrimina y resume información acerca de tópicos.			
Expresión Oral	Lee con fluidez y expresión.			
	Comunica ideas con claridad y efectividad.			
	Escucha atentamente y sigue instrucciones.			
	Usa vocabulario apropiado al hablar.			
	Participa en discusiones en la clase.			
Comunicación Escrita	Resume información.			
	Demuestra uso apropiado en la estructura de oraciones.			
	Escribe párrafos organizados y con sentido.			
	Aplica el proceso de escritura correctamente.			
	Usa puntuación y mayúsculas correctamente.			
	Usa ortografía correcta en el trabajo escrito.			
Matemáticas	Escribe legible en el trabajo diario.			
	Escribe con una gran variedad de propósitos.			
	Sabe las destrezas básicas (suma, resta, multiplicación y división).			
	Demuestra destrezas para medir.			
	Desarrolla el uso de gráficas y tablas correctamente.			
	Demuestra conocimiento de patrones y propiedades de geometría.			
	Usa estrategias correctas para resolver problemas matemáticos.			
Usa estrategias matemáticas para estimar y predecir.				
Usa correctamente vocabulario matemático.				
Dimensión personal				
OBSERVACIONES				
	Participa en discusiones en la clase.			
	Demuestra control de sí mismo.			
	Trabaja en forma independiente y sigue instrucciones.			
	Termina sus trabajos a diario ordenadamente y a tiempo.			
	Asume responsabilidades sobre sus hábitos personales y su propiedad			
Cumple con las tareas.				

Registro de Observación por equipo

Escuela: **Rosario Castellanos**

Clave: **17DPRB** Zona Escolar: **2** Sector Educativo: **0**

Nombre del equipo: _____

Aspectos	Escalas				
	Nunca/ ninguno	Algunas veces/ algunos	Algunas veces/ la mayoría	Con frecuencia/ la mayoría	Siempre/ todos
Interacción de todos los miembros.	Nunca/ ninguno	Algunas veces/ algunos	Algunas veces/ la mayoría	Con frecuencia/ la mayoría	Siempre/ todos
Manejo de conflictos	Nunca/ ninguno	Algunas veces/ algunos	Algunas veces/ la mayoría	Con frecuencia/ la mayoría	Siempre/ todos
Claridad en la meta a lograr.	Nunca/ ninguno	Algunas veces/ algunos	Algunas veces/ la mayoría	Con frecuencia/ la mayoría	Siempre/ todos
Igualdad de oportunidades al participar	Nunca/ ninguno	Algunas veces/ algunos	Algunas veces/ la mayoría	Con frecuencia/ la mayoría	Siempre/ todos
Exclusión de los integrantes.	Nunca/ ninguno	Algunas veces/ algunos	Algunas veces/ la mayoría	Con frecuencia/ la mayoría	Siempre/ todos
Desorganización en las actividades	Nunca/ ninguno	Algunas veces/ algunos	Algunas veces/ la mayoría	Con frecuencia/ la mayoría	Siempre/ todos
Interdependencia positiva	Nunca / en ningún aspecto	Con poca frecuencia / en algunos aspectos	Con frecuencia /en algunos aspectos	Con mucha frecuencia / en muchos aspectos	Siempre / en muchos y variados aspectos
Democracia en la discusión	Nunca/ en ninguno de los temas	Algunas veces/ en alguno de los temas	Algunas veces/ en más de un tema	Con frecuencia/ en al menos dos temas	Siempre/ en todos los temas
Cooperación	Nunca/ ninguno	Algunas veces/ algunos	Algunas veces/ la mayoría	Con frecuencia/ la mayoría	Siempre/ todos
Respeto a la diversidad	Nunca/ ninguno	Algunas veces/ algunos	Algunas veces/ la mayoría	Con frecuencia/ la mayoría	Siempre/ todos
Liderazgo	Nunca/ ninguno	Algunas veces/ algunos	Algunas veces/ la mayoría	Con frecuencia/ la mayoría	Siempre/ todos
Competencia	Nunca/ ninguno	Algunas veces/ algunos	Algunas veces/ la mayoría	Con frecuencia/ la mayoría	Siempre/ todos
Responsabilidad de todos los miembros	Nunca/ ninguno	Algunas veces/ algunos	Algunas veces/ la mayoría	Con frecuencia/ la mayoría	Siempre/ todos
Interés en el trabajo de los demás	Nunca/ ninguno	Algunas veces/ algunos	Algunas veces/ la mayoría	Con frecuencia/ la mayoría	Siempre/ todos
Disfrute del trabajo en equipo	Nunca / en ningún aspecto	Con poca frecuencia / en algunos aspectos	Con frecuencia /en algunos aspectos	Con mucha frecuencia / en muchos aspectos	Siempre / en muchos y variados aspectos
Disposición del espacio adecuado	Nunca / en ningún aspecto	Con poca frecuencia / en algunos aspectos	Con frecuencia /en algunos aspectos	Con mucha frecuencia / en muchos aspectos	Siempre / en muchos y variados aspectos
Movilidad de valores, tolerancia, respeto solidaridad.	Nunca/ ningún valor	Algunas veces/ uno o dos de los valores	Algunas veces/ en dos o más valores	Con frecuencia/ la mayor parte de los valores citados	Siempre/ todos los valores citados

Anexo 2. Encuesta de datos objetivos

Hola buen día, le pido por favor que conteste los datos que se le piden tanto de usted como de su hijo. GRACIAS!

Nombre del alumno: _____

1.- ¿Dónde nació su hijo? _____ ¿Dónde nació usted? _____

2.- ¿Qué edad tiene su hijo? _____ ¿Qué edad tiene usted? _____

3.- ¿Cuál es su estado civil? _____

4.- Marca con una palomita ¿Su hijo fue?...

Planeado: Sabía cuándo se podía embarazar

Deseado: No sabía que estaba embarazada pero lo esperaba con gusto
--

5.- Marque con una palomita ¿Qué estudios tiene usted?

Primaria	Secundaria	Preparatoria	universidad	Otros. ¿Cuál? _____
----------	------------	--------------	-------------	---------------------

6.- ¿Cuántas personas viven en su casa? _____

7.- ¿Cuántos hijos tiene y cuáles son sus edades? _____

8.- ¿Cuál es su ocupación y el de su esposo? _____

9.- ¿Vive en casa propia, rentada o prestada? _____

10.- Marque con una palomita. ¿De qué material está hecha su casa?

Madera	Ladrillo	Block	Asbesto	Cartón	Lámina
--------	----------	-------	---------	--------	--------

11.- Marque con una palomita ¿Qué servicios públicos tiene en su casa?

Agua	Luz	Alumbrado público	Drenaje
------	-----	-------------------	---------

12.- Marque con una palomita ¿Qué servicios privados tiene en su casa?

Teléfono	Internet	Dish, Sky, telecable	Otro:
----------	----------	----------------------	-------

13.- ¿Qué medios de transporte utiliza? _____

Anexo 3. Dilema moral

El dilema moral que se presenta es una niña que molestaba a sus compañeros sin sentir culpa, a pesar de que cada vez eran menos niños los que hablaban con ella seguía con la misma actitud, hasta que un día comenzó a sentirse sola y recapacito sobre su comportamiento.



<https://www.youtube.com/watch?v=SKRecNeYRxI>

Aspectos claves en relación a la teoría de Kohlberg:

- ✚ Juicio moral
- ✚ Toma de decisión
- ✚ Bueno, malo, correcto, incorrecto
- ✚ ¿Cuál sería la mejor solución al dilema y porqué?
- ✚ Evitar o aceptar castigos
- ✚ Justicia e injusticia

Son alumnos de tercer grado de primaria, de edades entre 7 y 9 años de edad; es un grupo heterogéneo desde características personales hasta lugar de procedencia. Uno de los mayores aspectos que resaltan en general es la desconfianza, la inseguridad, la individualidad, entre otros. Su nivel socioeconómico es bajo. Con base a los roles familiares que se presentan, los alumnos están al cuidado de sus hermanos, de sus vecinos y en pocos casos de sus mamás.

Anexo 4. Cuestionarios: alumnos, maestros y supervisor



ALUMNOS



Nombre del alumno: _____

AUTOCONCIENCIA

1.- ¿Sé cuándo hago bien las cosas?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

2.- ¿Si me lo propongo puedo ser mejor?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

3.- ¿Quiero ser como mis padres?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

4.- ¿Olvido el mal trato con facilidad?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

5.- ¿Soy un buen perdedor?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

6.- ¿Me gusta como soy?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

7.- ¿No sé por qué me pongo triste?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

8.- ¿Me siento menos cuando alguien me crítica?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

9.- ¿Lo más importante para mí es ganar?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

10.- ¿Me castigan sin razón?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

11.- ¿Quisiera ser otra persona?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

12.- ¿Culpo a otros por mis errores?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

AUTOCONTROL

1.- ¿Converso cuando me va mal en la escuela?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

2.- ¿Cuándo estoy inseguro busco apoyo?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

3.- ¿Siento decepción fácilmente?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

4.- ¿Cuándo me enojo lo demuestro?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

5.- ¿Aclaro los problemas cuando los hay?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

6.- ¿Yo escojo mi ropa?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

7.- ¿Me siento mal cuando me miran?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

8.- ¿Me disgusta que agarren mis juguetes?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

9.- ¿Cuándo tengo miedo de alguien me escondo?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

10.- ¿Impido que me traten mal?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

11.- ¿Me siento solo?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

12.- ¿Siento angustia cuando estoy aburrido?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

APROVECHAMIENTO EMOCIONAL

1.- ¿Me siento motivado a estudiar?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

2.- ¿Me siento confiado y seguro en mi casa?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

3.- ¿Mis padres me dicen que me quieren?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

4.- ¿Me considero animado?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

5.- ¿Si dicen algo de mí, me da gusto y lo acepto?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

6.- ¿En casa es importante mi opinión?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

7.- ¿Me pongo triste con facilidad?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

8.- ¿Dejo sin terminar mis tareas?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

9.- ¿Hago mis deberes solo con ayuda?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

10.- ¿Si me interrumpen ya no quiero actuar?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

11.- ¿Odio las reglas?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

12.- ¿Necesito que me obliguen a realizar mis tareas?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

EMPATIA

1.- ¿Sé cuándo un amigo esta alegre?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

2.- ¿Se cómo ayudar a quien está triste?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

3.- ¿Si un amigo está enfermo le pido a mis papás que me lleven a verlo?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

4.- ¿Ayudo a mis compañeros cuando puedo?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

5.- ¿Confío fácilmente en la gente?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

6.- ¿Me gusta escuchar?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

7.- ¿Me molesta cuando algún compañero llora?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

8.- ¿Cuándo alguien tiene un defecto me burlo de él?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

9.- ¿Me desagrada jugar con niños pequeños?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

10.- ¿Me desagradan las personas de otro color?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

11.- ¿La gente es mala?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

12.- ¿Paso solo mucho tiempo?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

INTERACCIÓN SOCIAL

1.- ¿Muestro amor y afecto a mis amigos?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

2.- ¿Me gusta conversar?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

3.- ¿Soluciono los problemas si pelear?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

4.- ¿Me gusta tener visitas en casa?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

5.- ¿Me gusta hacer cosas en equipo, en la escuela o casa?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

6.- ¿Me es fácil hacer amigos?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

7.- ¿Me desagradan los grupos de personas?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

8.- ¿Prefiero jugar solo?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

9.- ¿Es difícil comprender a las personas?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

10.- ¿Tengo temor de mostrar mis emociones?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

11.- ¿Si demuestro amistad la gente se aprovecha de mí?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

12.- ¿Te gusta tener amigos?

Nunca	A veces	Casi siempre	siempre
-------	---------	--------------	---------

Nombre del maestro: _____

AUTOCONCIENCIA

1.- ¿Es usted veraz y sincero con sus alumnos, incluso con respecto a temas dolorosos como una enfermedad o la pérdida de un empleo?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

2.- ¿Discute usted abiertamente sus errores?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

3.- ¿Le oculta usted los problemas graves a sus alumnos?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

4.- ¿Confronta usted a sus alumnos cuando sabe que no dice la verdad aún en una cuestión menor?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

5.- ¿Respeta usted la individualidad de sus alumnos, aun cuando sospecha que está haciendo algo perjudicial para sí mismo y para los demás?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

6.- ¿Cree usted que debería ser más tolerante con los problemas de sus alumnos porque usted tiene los mismos o similares?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

7.- ¿Deja usted tranquilo a sus alumnos si no quiere hablar algo que lo irrita o que lo perturba?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

8.- ¿Cree usted que todo problema tiene una solución?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

AUTOCONTROL

1.- ¿Sabe usted si sus alumnos miran más de doce horas de TV semanales?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

2.- ¿Tiene usted formas claras y coherentes de disciplinar a sus alumnos y de hacer respetar las normas?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

3.- ¿Insiste usted en que sus alumnos siempre exhiba buenos modales con los demás?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

4.- ¿Es usted flexible con los hábitos de estudio y la necesidad de organización de sus alumnos?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

5.- ¿Insiste usted en que sus alumnos mantenga una dieta saludable y un ejercicio diario?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

6.- ¿Controla usted actitudes violentas de sus alumnos?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

7.- ¿Se decepciona de sus alumnos fácilmente?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

8.- ¿Platica con sus alumnos acerca de sus estados de ánimo?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

APROVECHAMIENTO EMOCIONAL

1.- ¿Pasa usted 15 minutos por día o más con sus alumnos en juegos o actividades no estructurados?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

2.- ¿Le enseña usted a sus alumnos a relajarse como una forma de enfrentar el estrés, el dolor o la ansiedad?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

3.- ¿Celebran reuniones familiares regulares?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

4.- ¿Se siente motivado para educar a sus alumnos?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

5.- ¿Siente responsabilidad en el cuidado emocional de sus alumnos?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

6.- ¿Acepta cuando se equivoca?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

7.- ¿Toma en cuenta la opinión de sus alumnos en las actividades de la institución?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

8.- ¿Su alumnos le apoya en los deberes de la escuela?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

EMPATIA

1.- ¿Interviene usted cuando su alumno experimenta dificultades para resolver un problema?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

2.- ¿Se toma usted tiempo para enseñarles a sus alumnos a percibir el aspecto humorístico de la vida cotidiana, inclusive sus problemas?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

3.- ¿Alienta usted a su alumno a seguir tratando aun cuando se queje de que algo es demasiado difícil o inclusive cuando fracasa?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

4.- ¿Sabe cómo motivar a su alumno cuando se muestra triste?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

5.- ¿Cuándo su alumno le da un argumento, usted cree en él?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

6.- ¿Realizan actividades juntos dentro de la escuela?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

7.- ¿Escucha a su alumno en el momento en que él lo requiera?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

8.- ¿Siempre cuenta con el material necesario para apoyar la educación de sus alumnos?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

HABILIDAD SOCIAL

1.- ¿Se considera usted una persona optimista?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

2.- ¿Ayuda usted a su alumno a cultivar amistades?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

3.- ¿Deja usted que el padre de familia de su hijo maneje problemas de motivación en la escuela sin su participación?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

4.- ¿Participa usted en forma regular en actividades de servicio a la comunidad con su alumno?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

5.- ¿Conoce a las personas con las que tiene relación sus alumnos?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

6.- ¿Realiza con sus alumnos alguna actividad independiente de la académica?

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

7.- ¿Le agrada que sus alumnos tengan amigos?

Nunca

A veces

Casi siempre

Siempre

8.- ¿Se involucra en las actividades sociales de sus alumnos?

Nunca

A veces

Casi siempre

Siempre

9.- ¿Cómo ha sido su experiencia en relación a las dificultades actuales que se viven con los alumnos (violencia, desnutrición, desintegración familiar, sociedad, bullying entre otros)

CUESTIONARIO PARA SUPERVISOR

ESTIMADO SUPERVISOR:

En este cuestionario aparecen diversos enunciados que pueden reflejar el clima de convivencia que se vive en esta escuela (una de las que están bajo su cargo). Conteste a cada uno de acuerdo a las escalas que se presentan (tache el cuadro que corresponda a su respuesta). Se le pide honestidad en sus respuestas.

5= MUY DE ACUERDO
4= DE ACUERDO
3= EN DESACUERDO
2= MUY EN DESACUERDO
1= SIN ELEMENTOS PARA RESPONDER
0= INDECISO

En la escuela		5	4	3	2	1	0
1.-	Existen pocas interacciones agresivas.						
2.-	Los problemas que se presentan se resuelven adecuadamente.						
3.-	Los problemas que se presentan se resuelven oportunamente.						
4.-	Existe un ambiente de armonía y sana convivencia.						
5.-	Los profesores tienen buenas relaciones entre sí.						
6.-	Las relaciones entre los alumnos son favorables.						
7.-	Las relaciones entre profesores y alumnos son satisfactorias.						
8.-	La relación de los profesores con los padres de familia es muy adecuada.						
9.-	La relación del (la) director (a) con la planta de profesores es satisfactoria.						
10.-	La relación del (la) director (a) con los padres de familia es satisfactoria.						
11.-	La relación del (la) director (a) con los alumnos es satisfactoria.						
12.-	Mi relación con el (la) director (a) es satisfactoria.						
13.-	Mi relación con los profesores es satisfactoria.						
14.-	Mi relación con los alumnos es favorable.						
15.-	Mi relación con los padres de familia es satisfactoria.						
16.-	Existen canales de información que garantizan una buena comunicación entre la comunidad escolar.						
17.-	Hay una buena comunicación entre los profesores.						
18.-	La comunicación entre profesores y alumnos es favorable.						
19.-	Los profesores mantienen una comunicación favorable con los padres de familia.						
20.-	El (la) director (a) mantiene una buena comunicación con los profesores.						
21.-	El (la) director (a) mantiene una buena comunicación con los padres de familia.						

22.-	El (la) director (a) mantiene una buena comunicación con los alumnos.							
23.-	El (la) director (a) y yo nos comunicamos constantemente.							
24.-	Mantengo una comunicación permanente con los profesores sobre los asuntos escolares.							
25.-	Mi comunicación con los alumnos es adecuada.							
26.-	Me comunico frecuentemente con los padres de familia.							
27.-	Existe un clima de confianza entre la comunidad escolar.							

Anexo 5. Guía de entrevista para padres de familia y alumnos

➤ Guía de entrevista para trabajar con los padres de familia

AMBIENTE SOCIOMORAL

- 1.- ¿Qué valores son más frecuentes o hacen falta en los lugares que frecuenta?
- 2.- ¿Cuáles son los temas de conversación más frecuentes?
- 3.- ¿Dé que manera corrige a su hijo?
- 4.- ¿Vive en un ambiente de confianza? ¿Por qué?
- 5.- ¿Cómo es la disciplina en su casa?

Hay reglas en su casa

JUICIO MORAL

- 1.- ¿Qué opina sobre las relaciones que se viven en la escuela?
- 2.- ¿Qué piensa sobre los valores que se fomentan en la escuela?
- 3.- ¿Cómo es la comunicación entre padres de familia, maestros, director y alumnos?
- 4.- ¿Qué se necesita mejorar para que haya armonía?
- 5.- ¿Cómo se siente cuando su hijo no se comporta como usted quisiera?

RELACIONES AGRESIVAS

- 1.- ¿Qué actitudes pueden provocar agresividad?
- 2.- ¿Cómo premiaría o corregiría las actitudes de los alumnos?
- 3.- ¿Cuáles estrategias desarrollaría para evitar la agresividad?
- 4.- ¿Cuándo hay agresiones en los lugares que frecuenta, ¿Cómo se resuelven?
- 5.- ¿Qué hace cuando agreden a su hijo y cuando él agrede a sus compañeros?

➤ **Guía de entrevista para trabajar con los alumnos**

Las siguientes preguntas son una guía para trabajar con los alumnos tomando como instrumento de apoyo el cuento titulado con la finalidad de conocer ¿Cuál es el ambiente sociomoral, el juicio moral y las relaciones agresivas en las que están inmersos

AMBIENTE SOCIOMORAL

- 1.- ¿En qué momento te has sentido agredido por alguien?
- 2.- ¿De todo lo que pasa a tu alrededor que es lo que más te desagrada?
- 3.- ¿Qué es lo que te disgusta o te gusta de la gente con la que convives?
- 4.- ¿Qué tipo de películas o programas te gusta ver?
- 5.- Si tuvieras una varita mágica, ¿Que te gustaría cambiar?

JUICIO MORAL

- 1.- ¿Para ti que es portarse mal?
- 2.- ¿Qué pasa cuando haces algo que está bien y algo que está mal?
- 3.- ¿Por qué crees que la niña del cuento no se sentía mal después de portarse mal?
- 4.- ¿Qué piensas cuando te pegan o te regañan? ¿Por qué?
- 5.- Cuando seas grande, ¿Cómo quién te gustaría ser y por qué?

RELACIONES AGRESIVAS

- 1.- Si te pasara lo que le pasaba a los niños del cuento, ¿Cómo te sentirías?
- 2.- ¿Cuándo alguien te está molestando que haces?
- 3.- ¿Por qué crees que los niños tiene que defenderse?
- 4.- ¿Dónde has visto que hay más agresión?
- 5.- ¿Qué es lo que no te gusta de tus compañeros?