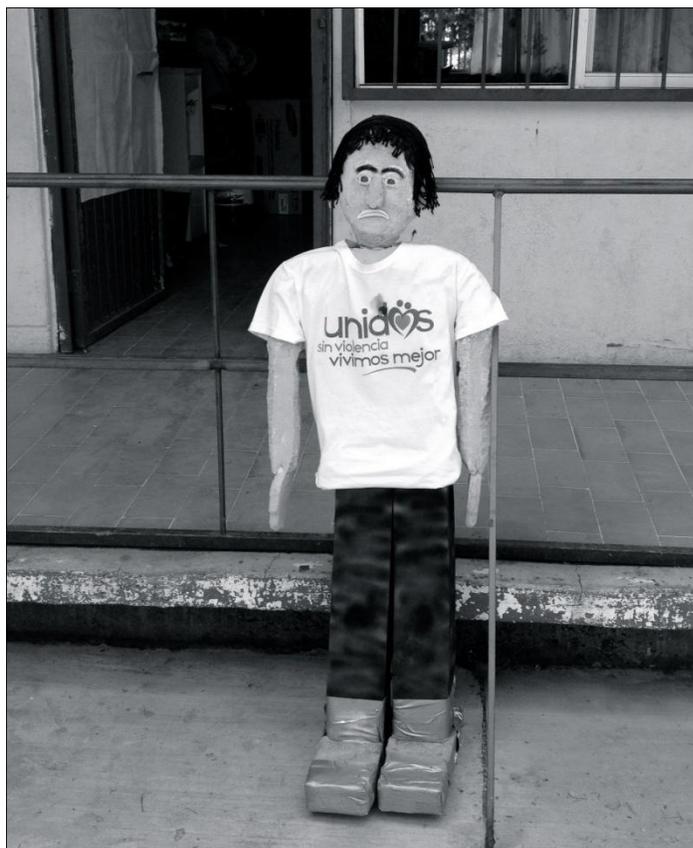




GOBIERNO
FEDERAL



Este material se realizó con recursos del Programa de Fortalecimiento a la Transversalidad de la Perspectiva de Género; empero, el Instituto Nacional de las Mujeres no necesariamente comparte los puntos de vista expresados por las (os) autoras del presente trabajo.



Violencia de género en la niñez para incidir en las políticas educativas en el tema de la construcción de conciencia moral.

M.C. Araceli Aguilar Alfonso

Investigación mixta en niños y niñas de la ciudad de La Paz, Baja California Sur.

Noviembre de 2012.

ÍNDICE

Página Capítulo

- 3 Introducción.
- 7 Antecedentes.
- 16 Metodología.
- 30 Marco teórico
- 31 Factores asociados a la construcción de la conciencia moral.
- 33 Moral, costumbre y civilización, según algunos autores clásicos.
- 41 Desarrollo emocional en la niñez temprana.
- 58 Juego y desarrollo.
- 56 Roles y estereotipos.
- 58 Teoría social del aprendizaje de Bandura.
- 62 Desarrollo moral, según Ausubel.
- 74 Conciencia moral, violencia y vínculos afectivos, según Garrido.
- 83 Resultados cuantitativos.
- 111 Resultados cualitativos.
- 125 Análisis interpretativo de resultados.
- 140 Conclusiones.
- 143 Recomendaciones a las políticas educativas.
- 147 Anexos
- 160 Registros de los grupos focales.
- 165 Una historia aparte.
- 168 Bibliografía.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se realizó en la ciudad de La Paz, capital del estado de Baja California Sur para indagar sobre la *Violencia de género en la niñez* y con la intención de *incidir en las políticas educativas en el tema de las relaciones de equidad*, es decir, se pretende investigar la forma en que niñas y niños manifiestan la violencia para determinar algunos factores que, asociados a la condición de género, afecta principalmente a las mujeres.

Para lo cual nos planteamos las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se construye la conciencia moral en un grupo de niños y niñas de 5 a 8 años de edad? *Marco teórico, Barto y Grupos Focales*
2. ¿Hay diferencias de género en la conciencia moral y en la manifestación de la violencia? *Barto*
3. ¿Cómo incide la condición de género en esa construcción moral? *Grupos Focales*
4. ¿Qué otros factores están relacionados con esa construcción? *Cuestionario*
5. ¿Qué políticas educativas pueden incidir positivamente en la reducción de la violencia de género? *Conclusiones*

Realizaremos al análisis de la información en el marco de la Teoría Fundamentada para poder nutrirnos de diversas fuentes de datos y construir nueva teoría que dé cuenta del fenómeno de la violencia de género en nuestra localidad.

Planteamiento del problema

En los últimos años se ha venido incrementando el problema de violencia de género, aunque si bien es cierto que siempre ha existido, la prueba está en que los índices de violencia en el noviazgo han aumentado considerablemente en nuestro Estado; por otro lado, los medios de comunicación se han encargado de “glorificar” la violencia y sabiendo que los niños y niñas tienen cada vez más

acceso a ésta (según información de INEGI), se incrementa también la cantidad de mensajes y la cantidad de niños y niñas que los reciben. También la situación de crisis económica del país y el alto desempleo obliga a los padres y madres, que además viven bajo mucho estrés, a trabajar por más tiempo y descuidar aspectos importantes en la crianza de los hijos y las hijas. Además en los últimos tiempos se viene hablando de acoso escolar y de los hijos tiranos, lo cual hace indispensable echar una mirada a la situación de nuestra localidad con el objetivo de analizar la gravedad del problema y tomar medidas oportunas y efectivas.

A la par, en las escuelas se viven y sufren constantes muestras de indisciplina que no son otra cosa que señales de una falta de límites y de desvaloración del respeto a los otros. Hablar de equidad de género es hablar de tolerancia, libertad, compromiso y por supuesto, respeto.

Por último, es necesario revisar qué está pasando en la niñas que de adolescentes ven con naturalidad que los novios violen sus derechos.

Justificación

La investigación que se pretende realizar tiene como fin último incidir en la visión y la metodología de la enseñanza de los valores a nivel preescolar y primaria, de modo que lo traspase el eje de la transversalidad de género y desarrolle la conciencia moral en niños y niñas ayudando a erradicar la violencia en todas sus manifestaciones.

En el mundo globalizado en que vivimos, la violencia ha ido adquiriendo mayor naturalidad en la conciencia colectiva de las sociedades, se pudiera pensar erróneamente que niños y niñas pequeñas (a excepción de aquellos y aquellas que sufren o han sufrido de violencia intrafamiliar) aún no están involucrados en las diversas manifestaciones de violencia pero ya hemos visto que un niño o una niña que ingresa a la escuela preescolar no es una “tábula rasa”, es decir, llega ya con una serie de ideas y valores con respecto al mundo que lo rodea y que determina los distintos modos de vincularse con los otros, por lo que se hace

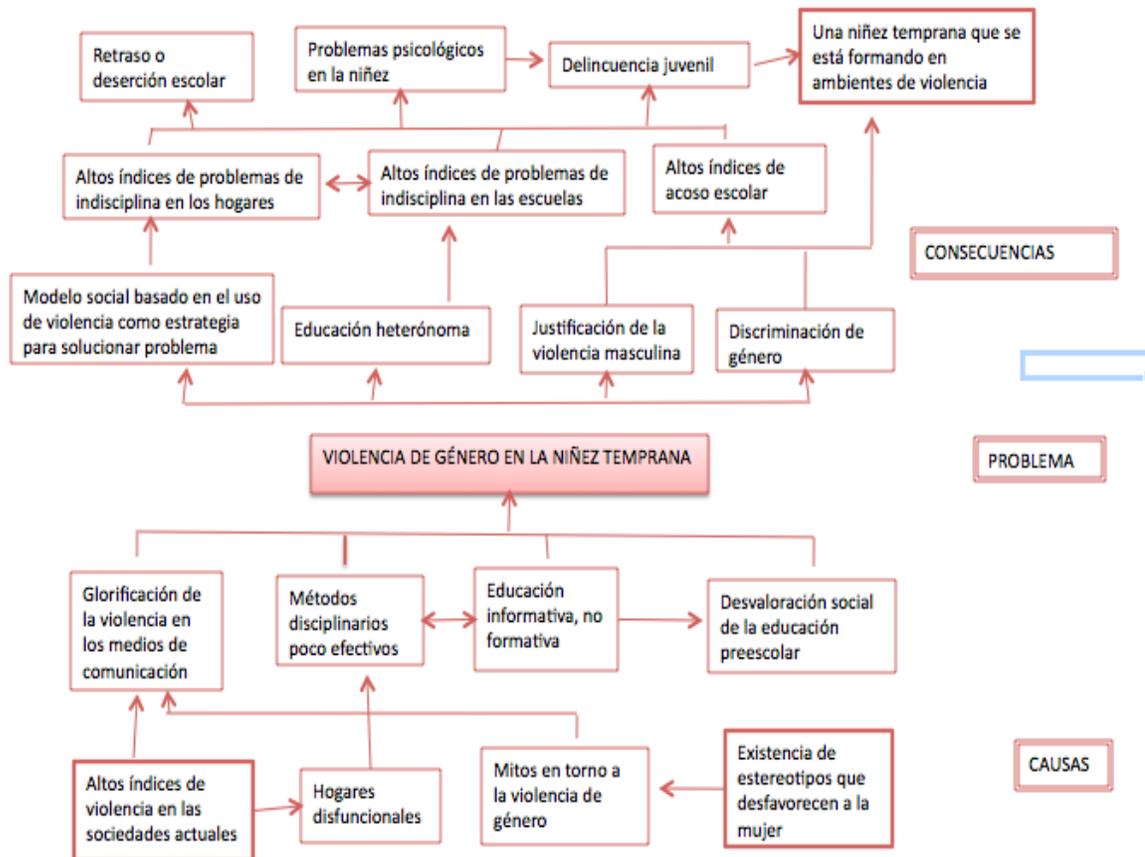
imprescindible asumir la responsabilidad como educadores y educadoras de darles las herramientas para que construyan una conciencia colectiva en el marco del respeto, la equidad y la paz.

Por otro lado, los medios masivos de comunicación “bombardean” a la niñez con mensajes que denigran a la mujer y glorifican la violencia, por lo que hoy más que nunca, la escuela debe asumir la responsabilidad de hacerle frente a esta problemática formando al alumnado con un criterio informado y con una perspectiva ética y estética.

Si bien en el Plan de Educación Básica 2011 de la Secretaría de Educación Pública plantea la visión de género y ya se han elaborado documentos de gran valor que proponen herramientas para trabajar los derechos de la mujer y la no violencia, consideramos que a través de nuestro estudio podemos aportar nuevos elementos de análisis y sobre todo, ampliar el enfoque teórico y brindar nuevas herramientas metodológicas para el trabajo en el aula, esto mediante una mayor comprensión del fenómeno en nuestra localidad.

El arbol de problemas que exponemos abajo es una de las herramientas que guió nuestra indagación pero en el transcurso de ésta, sobresale el papel trascendental que tiene la crianza.

Árbol de problemas: Violencia de género en la niñez temprana



ANTECEDENTES

“En el fenómeno de la violencia de género prevalece el ejercicio del poder del hombre sobre la mujer por medio de agresiones psicológicas, económicas, físicas o sexuales en contra de ella por el sólo hecho de ser mujer. Al interior de los hogares, esta violencia se asocia también con relaciones de poder que pueden ser a la vez causa y efecto del acceso y uso desigual de los recursos del hogar entre sus integrantes, específicamente entre las parejas” (INMUJERES, 2008, I).

El último Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica de México, que realizó la Secretaría de Educación Pública en 2009, se analiza la situación en el alumnado de 4º, 5º y 6º de primaria y los tres niveles de secundaria; nuestro estudio se centrará en los niños y las niñas de la niñez temprana (2º y 3º de preescolar y 1º y 2º de primaria). El informe citado es de suma importancia para nosotros porque nos muestra que para la edad de 10 años una persona ya tiene claro el rol que, como mujer u hombre, le toca desempeñar en la vida, así como la actitud que tiene frente al uso de la violencia en las relaciones humanas. Nos muestra también que hay una serie de factores variables que tienen relación más o menos directa con la formación de estas actitudes, por ejemplo, las expectativas de vida que tienen los y las alumnas, los roles de sus padres y madres y las actitudes de su profesorado, así como los conocimientos que tienen éstos sobre las cuestiones de género.

En el capítulo que habla sobre la conciencia de género, nos explica que: *“...durante la infancia y la adolescencia, el ambiente escolar, junto con la familia, influye de manera determinante tanto en su desarrollo físico, como en el intelectual, emocional, moral y social”*. (SEP, Informe 2009, p.135) Sabemos ya que en el hogar se da la socialización primaria pero debe continuar ese proceso en la escuela. Y en esta conformación de género están implicados algunos elementos que valdría la pena retomar en nuestra investigación, tales son:

- Las expectativas a futuro de niñas y niños.
- La sensación de confianza en ese futuro.

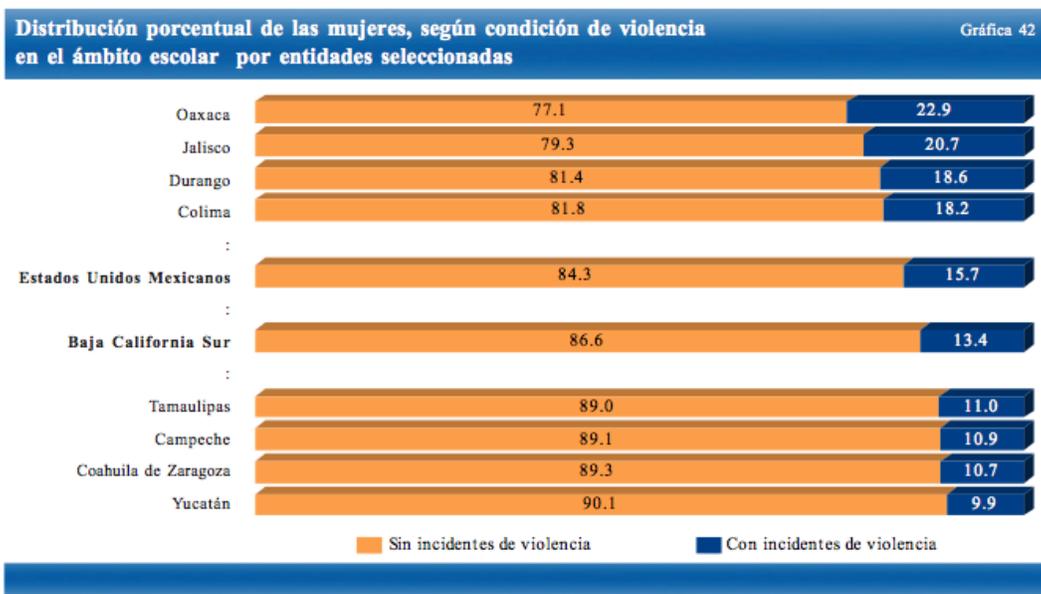
- Los roles de género.
- Ideas sobre la violencia.
- Organización escolar.

En este sentido, queremos indagar qué sucede en la fase de la niñez temprana para que adquieran tal o cual idea sobre la violencia, o cómo se construye el rol de género y sobre todo, la relación que tiene esta construcción con el desarrollo de la autonomía moral de los niños y las niñas. En cuanto a la organización escolar nos referimos básicamente al régimen disciplinario que maneja cada escuela y que permite (incluso alienta) o no, la visión de la violencia de género como algo natural.

A continuación, me voy a permitir reproducir unas gráficas que fueron tomadas de la ENDIREH (Encuesta Nacional de... en Baja California Sur, 2006) ya que permiten ver la situación general que se vive dentro de las escuelas en relación a la violencia de género, las mujeres que se entrevistaron fueron de 15 años y más pero las respuestas refieren a lo vivido en el pasado y/o actual en el ámbito escolar; de tal manera que cabe preguntar ¿qué sucede en los primeros años que para cuando cumplen 15 años, las muchachas refieren tantos actos de discriminación?

En la primera gráfica vemos con tristeza que las cifras de nuestro Estado están muy a la par de las nacionales, y reconocemos que hay mucho qué hacer para bajarlas.

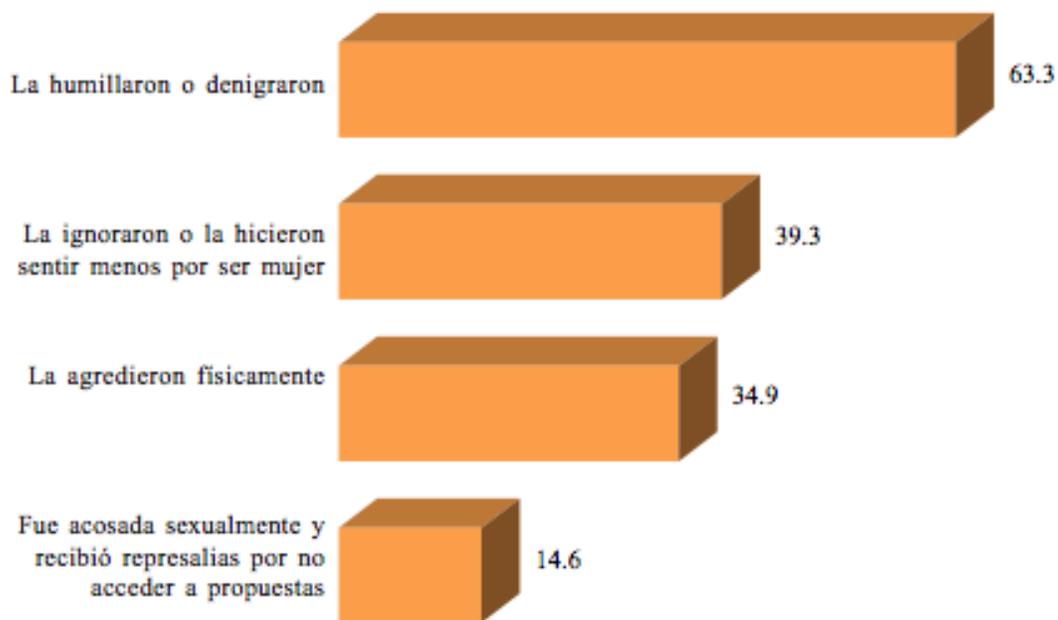
2. MUJERES VIOLENTADAS EN EL ÁMBITO PÚBLICO



En esta gráfica que mostramos en seguida, percibimos el tipo de violencia más frecuente en las escuelas. Ante estos resultados también cabe hacernos varias preguntas, por ejemplo, en relación a la construcción de la autoestima de las niñas ¿qué o quién la construye? ¿de qué manera se fortalece a las niñas dentro del aula? Etc.

Porcentaje de mujeres violentadas en el ámbito escolar, según clase de violencia

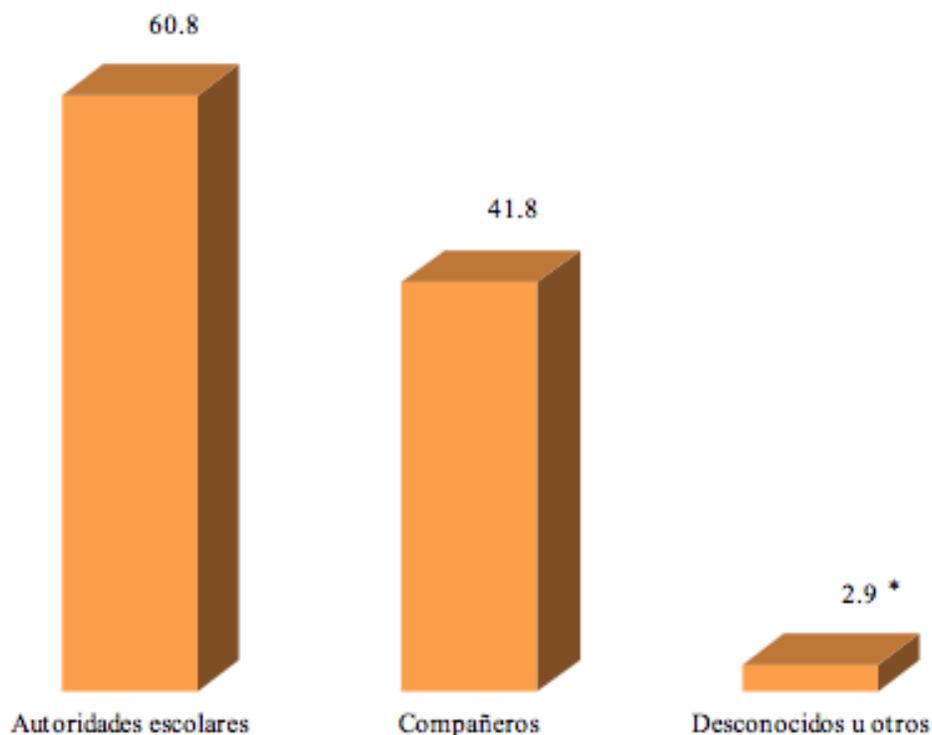
Gráfica 43



Y en esta última, vemos quiénes son los principales agresores. Pensamos que en edad de preescolar y los primeros años de primaria, vienen siendo los adultos encargados de la crianza los principales responsables de estas violaciones a los derechos, ya sea de manera consciente y con alevosía o simplemente por negligencia, porque se deja llevar, acríticamente, por los estereotipos que la cultura le dicta.

Porcentaje de mujeres violentadas en el ámbito escolar, según tipo de agresor

Gráfica 44



* La captación de estos casos fue escasa, por lo que su valor muestral no es representativo.

En cuanto a estudios e investigaciones sobre la construcción de la conciencia de género en Baja California Sur, y en lo referente a la niñez temprana, no hay antecedentes de trascendencia que podamos citar en nuestro trabajo.

ESTUDIOS VARIOS A NIVEL MUNDIAL

El experimento de Milgram

Este experimento se realizó tras el holocausto en contra de los judíos en la Segunda Guerra Mundial, al preguntarse por qué tantos soldados alemanes fueron capaces de seguir órdenes de tan magnánime crueldad. En la Universidad de Yale, el psicólogo social, Stanley Milgram realizó y publicó

en una revista en 1963 (*Journal of Abnormal and Social Psychology* bajo el título *Behavioral Study of Obedience*), su trabajo sobre la obediencia a la autoridad, aún y cuando obedecer implicara estar en contra de la propia conciencia moral. En un sala, el científico le pide al sujeto voluntario que provoque electroshocks a un alumno (que en realidad es un actor) cuando no contesta bien las preguntas que se le hacen; conforme se avanza en el cuestionario, aumenta el voltaje del castigo. El alumno no está a la vista del maestro (sujeto de experimento) por lo que éste sólo oye los gritos de dolor (actuados) al sufrir los choques eléctricos. El resultado fue alarmante, ya que más del 60% de los sujetos administraron los choques eléctricos de tan alto voltaje que los supuestos alumnos hubiesen muerto.

Hoy en día, experimentos de este tipo se consideran faltos de ética debido a la tensión emocional extrema a la que se someten a los sujetos voluntarios (aún y cuando la vez de Milgram, la mayoría dijeron estar agradecidos por haber participado y una minoría refirieron indiferencia).

Las implicaciones en cambio, son y han sido de trascendencia, por citar dos ejemplos: está la teoría del conformismo (en la que el grupo es quien decide y no las voluntades individuales) y la teoría de la cosificación (que surge del propio experimento, en la que el individuo se deslinda de la responsabilidad porque se considera un medio o cosa para la realización de los fines de otra persona, la cual resulta responsable por completo de las consecuencias).

En cuanto a las diferencias de género, las mujeres fueron quienes manifestaron mayores grados de tensión.

En anteriores estudios, unos más serios que otros, se ha hablado de que existe un gen que predispone a la violencia, le llaman el gen del guerrero; al parecer sólo está en los hombres. Las conclusiones a las que se ha llegado es que se

trata sólo de una predisposición pues hombres muy violentos carecen de ese gen y viceversa. Recordemos que aunque existiera la predisposición a la agresividad, supuestamente ligada a los niveles de testosterona, tanto hombres como mujeres tenemos esa hormona en el cuerpo y aunque en los hombres la cantidad es mayor, no podemos anular por eso el papel de la razón en la toma de decisiones. Pensemos también que agresividad y violencia son dos elementos distintos.

Universidad de Zúrich

En la Universidad de Zúrich, en Suiza, bajo la responsabilidad del profesor Ernst Fehr, se realizó un estudio que, tras investigar a 120 sujetos, resultó en que la testosterona no genera agresividad sino el mito que la rodea, ya que los hombres a quienes se les administró placebo pensando que era la hormona masculina, manifestaron conductas más agresivas que los que en verdad ingirieron testosterona, más bien parecía lo contrario, esta hormona ayudó a que los hombres pudieran discernir con más equidad y justicia.

Universidad Complutense de Madrid

En otro estudio realizado por el Departamento de Psicobiología, en la Universidad Complutense de Madrid, se retomó la idea de que parece ser que las hormonas sexuales tienen efecto directo sobre la agresividad, como cierta tendencia a la motivación sexual y a la excitabilidad en general, así mismo deteriora la fluencia verbal, y los estrógenos tienen los efectos contrarios. Con la edad, los niveles de la hormona van disminuyendo, lo que algunos lo relacionan con el hecho de que los hombres maduros son más altruistas.

Los resultados al final son mera correlaciones pero no se tratan de evidencias causales.

Colegio Médico de Pensilvania

Las raíces de la violencia puede estar tanto en la trayectoria de la vida de una persona como en la química de su cerebro. Pero las primeras experiencias

pueden modificar esta química para toda la vida, esas vivencias primeras crean un modelo permanente. Según el trabajo del psiquiatra Emil Coccaro, en el Colegio Médico de Pensilvania, los bajos niveles de serotonina y altos de noradrenalina son la fórmula perfecta para la predisposición a la agresividad, pero a final de cuentas se trata de un problema multifactorial que es necesario tratar desde muchos puntos de vista, el aspecto social es altamente influenciado en la conducta humana, por lo que hay mucho por investigar aún.

BANDURA

Los ataques a objetos inanimados son dispositivos fáciles de elaborar que con frecuencia se utilizan para montar escenarios de oportunidad para que niños y niñas saquen sus impulsos violentos, mientras el investigador registra los niveles y la frecuencia de tal violencia, así como los factores asociados. Se le ha criticado que por tratarse de una actividad lúdica, no representa realmente evidencia de violencia sin embargo, como explicamos en el marco teórico de este trabajo, es posible sacar conclusiones de trascendencia mediante este tipo de experimentos.

Nuestra demostración está inspirada en el experimento de Bandura, al interesarnos qué tanto son capaces de imitar a otros o seguir la conducta del grupo aún y cuando la conducta a imitar está en contra de su conciencia moral individual en tanto lo que se considera “bueno”. Así también, el papel que juega la obediencia a la autoridad para realizar alguna tarea de índole moral.

Recordemos que este psicólogo mostró a un grupo de niños y niñas pequeños un video en donde una joven golpeaba a un muñeco inflable; tras lo cual, se les invitaba a jugar en una sala con diversos juguetes, entre ellos un muñeco igual al del video, con la consecuente conducta del

grupo de imitación a la joven. Este aprendizaje por imitación o vicario dió lugar al nacimiento de la teoría del aprendizaje social, la cual ha tenido muchas e importantes implicaciones en la psicología social y en la educación.

La doctora Martha Georgina Ochoa Madrigal, experta en paidopsiquiatría y adscrita a la Asociación Mexicana de Psiquiatría Infantil, comentó en un programa de radio, (transmitido el sábado 3 de noviembre, a las 22 horas, por Radio Fórmula) que en definitiva la falta de límites en la crianza en el hogar propicia que niños y niñas tengan menor control de sus impulsos.

METODOLOGÍA

“La incertidumbre es el motor del conocimiento”.

Malaguzzi

Mapa semántico del desarrollo de la investigación:



El esquema anterior muestra que a partir del enfoque de la Teoría Fundamentada, se realizará el análisis de los datos al comparar la información empírica obtenida de los cuestionarios (cuantitativa) y de los grupos focales (cualitativa) con la teoría del estado del arte. Los resultados y las conclusiones redactadas en el reporte final, esperamos sirvan para sugerir mejoras en las políticas educativas, tanto en la consideración de la visión que tenemos sobre la violencia, ahora comprendiéndola como un fenómeno complejo, como en los

planes y programas de estudio de preescolar y primaria atendiendo ahora al origen de la violencia o tomando en cuenta otros factores asociados a ésta.

La Teoría Fundamentada es una metodología que busca la generación o construcción de nueva teoría pues no busca la descripción de la realidad sino la explicación de ésta a partir de la recogida de datos empíricos y de su interpretación hecha teoría. Quien investiga debe tener una actitud abierta, flexible y desenfocada; no sabe realmente qué información va a obtener.

La Teoría Fundamentada consiste en tres aspectos:

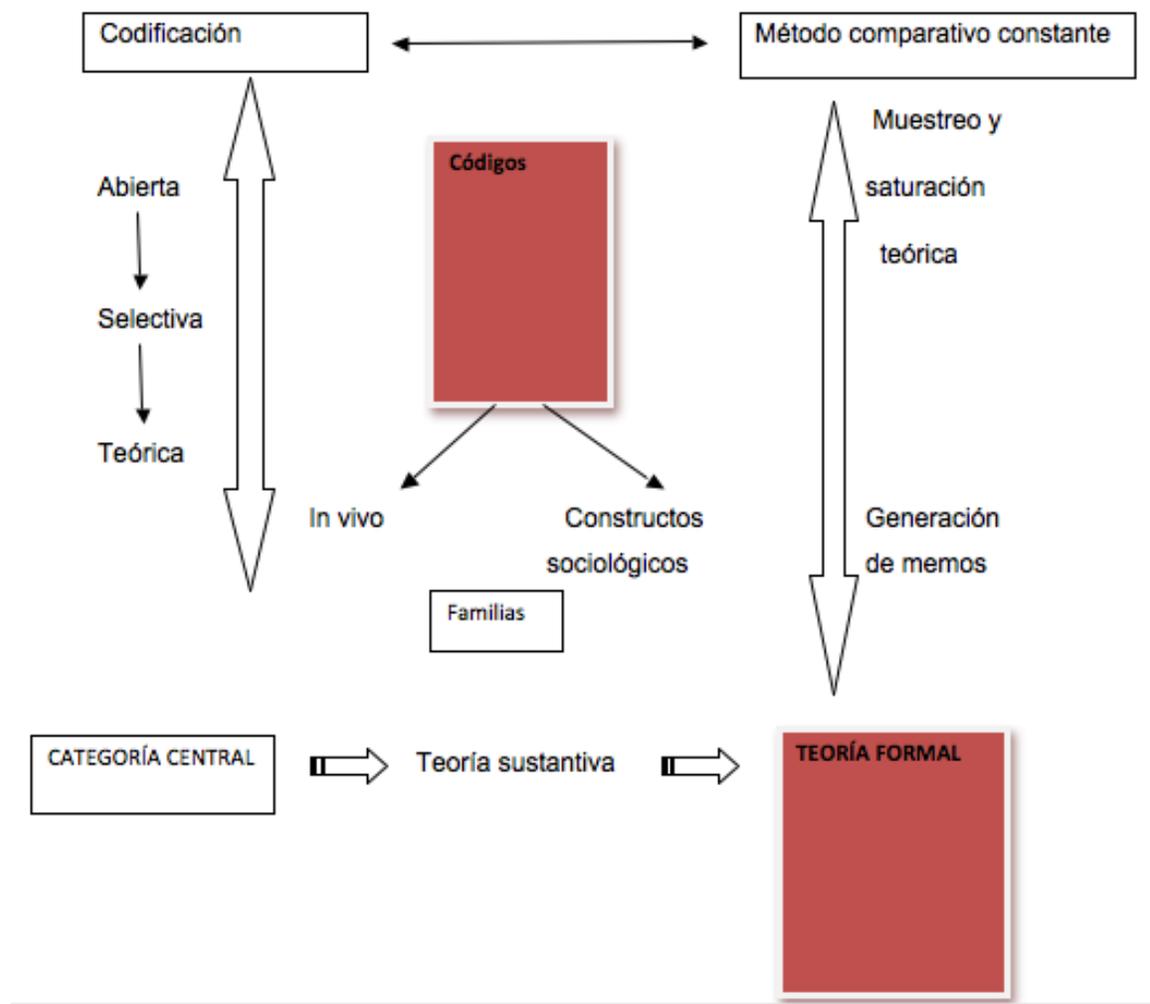
1. Emergencia y generación de teoría (más allá de la tradicional verificación de datos).
2. Análisis desde la lógica inductiva.
3. La transformación de la teoría sustantiva a teoría formal.

La recogida y análisis de datos se encuentran interconectados a modo de espiral porque a medida que se va dando el análisis, se puede recurrir a la indagación de otras fuentes, se van sacando algunas hipótesis que guiarán la búsqueda de más información porque surgen como respuestas provisionarias.

En el muestreo teórico, el investigador colecciona, codifica y analiza sus datos en busca de categorías.

La saturación teórica sucede cuando los datos empiezan a repetirse. Se inicia con categorías generales que se van reduciendo poco a poco. Estamos comparando características de creación de ideas que delimitan patrones de comportamiento y actitudes.

El esquema de abajo fue tomado de una investigación realizada por el Maestro Mario Ayala:



Los **conceptos** son las etiquetas que se asignan a los diferentes eventos.

Las **categorías** surgen de la agrupación de los conceptos y así se va conformando la información en un orden más elevado. Cada categoría posee ciertos atributos llamadas **propiedades**.

La **codificación** es el proceso de análisis de los datos. Los códigos son la combinación de elementos que tienen un determinado valor en un sistema de categorías concreto, son como un sistema de signos que nos van a permitir comprender un discurso; son de mayor abstracción que las categorías.

Las categorías son los elementos de clasificación que se emplean para la explicación teórica que emerge de los diversos incidentes. Los códigos “in vivo”

son los que surgen en bruto del lenguaje de los discursos, es decir, del lenguaje sustantivo de los incidentes. Los constructos sociológicos son, en cambio, productos de una teoría ya aceptada y reconocida.

La categoría central puede ser cualquier código: condición, proceso, dimensión, consecuencia, etc. El término de familias se refiere al agrupamiento o asociaciones de códigos, Glaser propone dieciocho familias guía, de las cuales el investigador usará su criterio para la elección y combinación de éstas. El cuidado que se recomienda al usarlas es que deben considerarse un medio, no un fin, es decir, son la guía para hallar patrones de comportamiento, no debe convertirse la familia en la explicación de todo, en la síntesis de la teoría emergente. Las familias de Glaser son: Seis C, Procesos, Grados, Dimensiones, Tipos, Estrategias, Interacciones, Autoidentidad, Orden y elaboración, Unidades, Literatura al uso, Modelos, entre otros. Los memos son anotaciones que hace el investigador acerca de los datos; dichos memos es conveniente guardarlos por si es necesario una futura revisión a modo de constatación, ya que es imprescindible para la teoría fundamentada demostrar que emergió de los datos empíricos de la realidad. Preguntas importantes que debemos seguir en el proceso de codificación abierta son:

- ¿Qué se pretende estudiar con estos datos?
- ¿Qué códigos nos indican cómo llegar a la respuesta?
- ¿A qué se enfrenta el investigador en el proceso de estudio?

La teoría sustantiva es el medio estratégico por el cual se transforman los incidentes (los datos) en teoría formal mediante la codificación y la categorización de esos datos. De manera más precisa, diremos que la sustantiva es generada en un proceso sistemático de recolección y análisis de datos; es por tanto, empírica y descriptiva. La teoría formal, en cambio, surge de la sustantiva y es fundamentada en los datos pero además ofrece una explicación de mayor envergadura y abstracción del fenómeno estudiado, es decir, teórica e interpretativa.

Comenzamos comparando incidente a incidente para sacar las categorías que vayan surgiendo, luego serán integradas según sus propiedades. Las categorías, al irse reduciendo se va dando forma también a la teoría emergente, en la que se van quitando los elementos no relevantes.

Las categorías deben conceptualizarse claramente para en la última etapa de la metodología, escribir la teoría resultante, en la que el investigador debe cumplir con los requisitos de parsimonia y aplicabilidad, es decir, lograr una máxima comprensión del fenómeno con pocos conceptos y lograr una teoría de cierta trascendencia para poderla aplicar a otros contextos más o menos parecidos.

La redacción final será pautaada por las categorías y las anotaciones al margen de tales categorías, que vienen conformando los temas del escrito. A partir de los resultados obtenidos se desprenderán sugerencias y recomendaciones para las políticas públicas de comunicación social, educación y salud.

El trabajo tendrá como marco metodológico un proceso mixto de investigación para el proceso de recolección de datos:

- En lo cuantitativo se utilizarán cuestionarios que se trabajarán estadísticamente y utilizando como apoyo el software SPSS.
- En lo cualitativo realizaremos Grupos Focales y triangularemos la información obtenida con lo que se ha teorizado en el estado del arte.

Nos parece que el tema de la violencia de género en la niñez temprana es muy complejo como para enmarcarlo en un solo enfoque metodológico, la opción del enfoque mixto nos permite no sólo ser creativos en el proceso mismo de la investigación sino tener las herramientas para la obtención de más datos, más confiables y de mayor significado. El rango de edad que se pretende estudiar es de 5 a 8 años pero la mayoría serán de 6 y 7.

Grupos Focales

Los grupos de enfoque son una herramienta metodológica que se utiliza para la recolección de datos cualitativos a partir de reuniones informales pero bien

estructuradas en las que se dialoga en torno al tema de investigación. Es informal porque se busca que las y los participantes se sientan cómodos y relajados para que platiquen lo que realmente piensan, y a la vez está muy estructurada porque sigue un plan de sesión con preguntas previamente elaboradas. La dinámica que resulte de la sesión es de suma importancia para el análisis de los datos.

El grupo focal se caracteriza por una reunión de personas en la que se trata un tema de manera libre pero ordenada en una secuencia de preguntas para indagar en fuentes primarias con una perspectiva cualitativa, en la que es importante, sus comentarios pero que de fundamental importancia será el registro de su lenguaje no verbal, contradicciones, emociones, tono y volumen de voz, interacciones entre quienes participen en el grupo, etc. Debe darse como una conversación natural en la que la persona que dirija el análisis deberá generar sinergias para ir más allá de las respuestas literales.

La metodología de los grupos de enfoque consiste en:

1. Preparación de la sesión: reunir el grupo (de 8 a 12 personas) en mi caso que son niños y niñas pequeñas, trabajo con 4, dos niñas y dos niños porque lo que interesa es ver las diferencias de género en cuanto a su forma de pensar y actuar frente al fenómeno de la violencia. La homogeneidad del grupo está dada por la edad de las personas. Y elaboración de las preguntas de modo que estén encaminadas a responder los objetivos de la investigación.
2. Administración de la sesión: se debe *romper el hielo* utilizando algunas herramientas como la presentación o platicar de un tema coloquial. Este momento debe durar de 5 a 10 minutos, luego de lo cual hay una introducción al tema en cuestión y se establecen las reglas de la sesión. Se plantean las preguntas en forma secuenciada y buscando mantener el formato de charla. En el cierre de la plática, quien modera debe hacer una breve síntesis de lo expuesto para ver si hay alguna corrección. Y por

- último, ya a solas quien modera, debe registrar lo observado en términos generales.
3. Procesamiento de la información y elaboración del reporte: se transcribe la grabación literal anotando lo observado en tanto tono y volumen de voz y lenguaje corporal. Se categorizan los patrones anotando citas en una matriz de evidencias. Y por último se elabora el reporte final con las conclusiones halladas.

Bartolomeo. El muñeco de hule espuma.

En este apartado queremos justificar la utilización del muñeco de hule espuma como parte de la dinámica de los grupos de enfoque. Los cuestionarios aplicados, si bien arrojan datos interesantes que sin duda contribuyen a la construcción de la nueva teoría, no son tan confiables porque, al ser niños y niñas pequeños, sus respuestas pueden ser fácilmente influenciadas por el compañero de al lado, por lo que cree que debe responder aunque no sea lo que es en realidad o simplemente no comprendió la pregunta, es decir, hay muchas variables que no se pueden controlar porque requeriría trabajo individual y por ende mucho tiempo. De ahí la necesidad de profundizar, mediante los grupos de enfoque, en las respuestas que dan los niños y las niñas, de hecho la ruta de preguntas del grupo focal son casi las mismas que vienen en el cuestionario pero como se realizan en grupo pequeño, se puede reforzar o redirigir las preguntas de modo que nos brinde mayor información y más confiable.

Lo que realmente nos interesa es saber qué los hace decidir si pasan o no a lastimar al muñeco, es decir, cuáles son las motivaciones internas, lo que los mueve para actuar de determinada manera.

Por otro lado, es permitido en la metodología de grupos focales la utilización de ciertos elementos que estimulen la reflexión, el análisis y el debate, como alguna noticia, frase, imagen o video, de tal manera que funcionen como estrategia de activación. En nuestro caso, utilizamos al muñeco para comparar lo que dicen a través del discurso con lo que hacen en la práctica. Ellos y ellas pueden decir

que no se consideran personas violentas pero en cuanto se les presenta la oportunidad, manifiestan su verdadera personalidad pudiendo manifestar actitudes violentas.

Nuestro experimento está inspirado en el experimento de Bandura, no estamos de acuerdo en someter a tensión ni estrés a los niños y las niñas, al contrario, uno de los resultados más notorios fue la diversión que les causa el juego; salvo el caso de una niña que sintió angustia al ver que golpeaban al muñeco y la cual fue entrevistada después y a quién se le insistió que Bartolomeo era un muñeco de hule espuma, por lo que no había existido dolor alguno. Quienes no desean pasar a lastimar al muñeco, no se les obliga, ni siquiera se les insiste (en ocasiones, unos niños alientan a otros a pasar pero yo les pregunto si es en verdad su voluntad y la mayoría no pasa).

En cuanto a la ética en el manejo de los grupos focales son requisitos:

- La honestidad, en el momento de transcribir y analizar la información.
- No presionar a las y los participantes y no debe orientar sus respuestas.
- La información es confidencial y sólo será usada para los fines de la investigación.

Las categorías de los Grupos Focales a trabajar son:

- Sexo (niñas y niños)
- Edad (5, 6, 7 u 8 años)
- Tipo de Escuela (pública y particular)
- Método disciplinario (tradicional y alternativo)
- Religión (con o sin enseñanza religiosa)

Una vez obtenida la información mediante los cuestionarios, los grupos focales y la teoría ya existente, emergieron las siguientes categorías base para el análisis:

1. Obediencia.
2. Imitación.

3. Autonomía moral o conciencia moral (y culpa).
4. Vínculos.
5. Empatía.
6. Manifestaciones según el género.
7. Frecuencia según el género.
8. Diversión ante situaciones violentas.
9. Concepción de la violencia.
10. Tolerancia a la frustración e impulsividad
11. Estereotipos.
12. Ámbitos de la violencia.
13. Disciplina.
14. Intereses de los niños y niñas (como gustos y pasatiempos).

La muestra estadística

En cuanto a la faceta cuantitativa tenemos que conociendo la población (finita), para calcular la muestra seguimos la siguiente fórmula:

$$n = \frac{(PQZ^2N)}{(E^2(N-1)) + (Z^2PQ)}$$

Donde:

n = tamaño de la muestra

P = probabilidad de éxito

Q = 1—P (probabilidad de fracaso)

N = total de la población

Z^2 = veces del

E^2 = error

De la aplicación de esta fórmula, tenemos un total de 9,504 niños y niñas de primero y segundo de primaria registrados en la Secretaría de Educación Pública en las estadísticas del ciclo escolar 2010-2011, por lo que nuestra muestra deberá ser de 370.

Acudiremos a tres escuelas primarias públicas y dos primarias particulares, y a un jardín de niños particular, para tener más referentes de 5 años.

El programa de computación con el que vamos a trabajar los datos estadísticos es el SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Las variables son las que se cuestionan en el instrumento de encuesta:

- tipo de escuela
- sexo
- si desean cambiar de sexo
- edad
- soy una persona violenta
- la violencia es buena o mala
- quién enseñó sobre la violencia
- ámbitos de la violencia
- permiso de los niños para ser violentos y/o jugar brusco
- enseñanza moral por parte de una religión
- relación con el padre y la madre
- tipo de disciplina en casa y en la escuela
- intereses
- niveles de tolerancia
- niveles de violencia

Se realizarán diversas correlaciones de variables para el análisis y una mayor comprensión del fenómeno de la violencia de género.

RUTA CRÍTICA DE LAS SESIONES DE LA ETAPA DE RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN.

FASE 1 SOCIOGRAMA COMO ESTÍMULO PARA EL GRUPO FOCAL

Comienzo la sesión saludando al grupo y presentándome, así también presento si así es el caso, a la psicóloga que me acompaña y a “mi amigo Bartolomeo”. Les comento que el objetivo de nuestra visita es trabajar y jugar con ellos sobre el tema de la violencia.

En seguida, los invito a jugar y a que imaginen que el muñeco es un niño de verdad, les hablo un poco de él de modo que logre crear un vínculo afectivo y empático con las niñas y los niños. Les comento que va en primero o en segundo de primaria (según sea el caso) pero en otra escuela, les platico dónde y con quién vive, que es callado, tímido y que no tiene amigos, lo que le gusta y lo que no y que sufre de violencia emocional en la escuela porque se burlan de él; que ha estado muy triste porque se murió su perrito, etc.

Luego les comento que tomaré fotos de Bartolomeo cuando pregunto:

Primer filtro: ¿quién quiere pasar a molestar o pegar a Bartolomeo? (Se cuentan las manos levantadas segregadas por sexo).

Segundo filtro: van pasando de dos en dos (hombres y mujeres revueltos) y observo sus actitudes según lo siguiente:

- Si voltean a ver a su maestra o a mí para obtener una especie de permiso.
- Si le piden con palabras a su maestra permiso para hacerlo.
- Si voltean a ver las reacciones del grupo.
- Si esperan o piden a su compañero que empiece.

- Si lo hacen con actitud de culpa.
- Si lo hacen con alegría, enojo o euforia.
- Qué tipo de maltrato manifiestan: verbal (qué palabras, con qué actitud) o físico (indirecta: a sus pertenencias o directa: a su cuerpo).
- Y si se trata de maltrato físico directo, cómo lo manifiestan: dar cachetadas o manotazos, empujar, pellizcar, jalar cabello, golpear con el puño, patear, levantar y lanzar, golpear contra la pared, utilizar algún objeto, y los golpes, en qué parte del cuerpo, etc.
- Y si una vez el muñeco en el suelo o medio “roto”, lo patean y siguen golpeando.

La persona que me acompaña en las observaciones utilizará el siguiente cuadro de referencia:

Tipo: Pública Particular

GRADO: Preescolar Primaria Edades: _____

Cantidad de alumnos/as _____

Tipo de violencia	H	M	Observaciones	Con placer
Indirecta: romper sus cosas				
Directa: insultarlo				
Directa: golpes leves				
Directa: golpes severos y uso de objetos				
Directa: manifiesta placer				

Método disciplinario (en caso de tener conocimiento):

FASE 2 CUESTIONARIO-ENCUESTA

(En preescolar, es oral y grupal contando las manos levantadas. En primaria es escrito e individual).

FASE 3 GRUPO FOCAL

Salgo a platicar con 2 niñas y 2 niños, algunos que hayan querido golpear y otros no, con la siguiente ruta de preguntas:

PREGUNTAS EJE	PREGUNTA DERIVADA 1	PREGUNTA DERIVADA 2	PREGUNTA DERIVADA 3
¿Por qué no quisiste pegarle o por qué sí?	¿Por qué es malo/bueno?	¿Quién te enseñó eso?	
¿Crees que los niños pueden ser violentos y las niñas no?	¿Tú por qué sí/no eres violento/violenta?	Si fueras niño, ¿podrías jugar brusco?	¿Te gustaría cambiar d sexo? ¿Por qué?
¿Dónde has visto violencia?	¿Te han violentado alguna vez?	¿Qué sientes cuando te violentan?	¿Qué haces cuando ves violencia?
¿Es más grave un puñetazo que un insulto?		¿Qué haces cuando no te compran lo que quieres?	

NOTA: todas las sesiones serán videograbadas con permiso firmado por la directora o director de la escuela y haciéndoles la aclaración de que las videograbaciones sólo serán para uso de ésta investigación y no se difundirán en ningún medio gráfico o electrónico, incluso serán destruidas al concluir el reporte final del documento.

Con la información obtenida de los cuestionarios, las observaciones de las actitudes de niños y niñas al trabajar con el muñeco de hule espuma y la charla sobre lo que pasó en el aula y lo que piensan de la violencia (mediante la estructura de grupo focal) y al compararla con lo que nos ofrece el estado del arte a través de las diferentes teorías, hacemos el análisis y procedemos con la construcción de la nueva teoría que debe darle una interpretación a la realidad previamente descrita.

OBSERVACIONES DE LA PRIMERA FASE DE LOS GRUPOS FOCALES: EL JUEGO CON EL MUÑECO DE HULE ESPUMA.

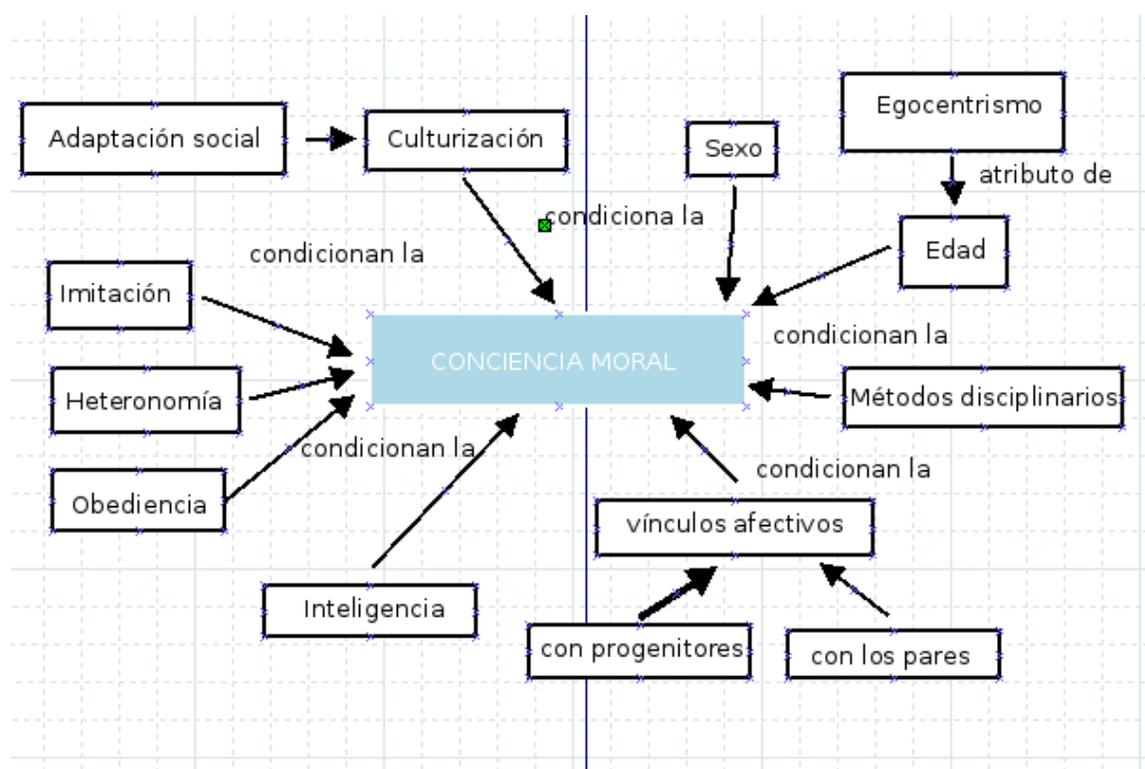
Lo observado en cada sesión de juego con el muñeco nos proporcionará, por un lado, la información cuantitativa de cuántos niños y cuántas niñas pasan, por su propia voluntad, a lastimarlo (para sacar la frecuencia), y por otro lado, la información cualitativa para ver las diferencias de género en cuanto a la forma de manifestar la violencia: qué actitudes muestran, las inquietudes que se generan, qué lenguaje utilizan (verbal y no verbal), cómo entran en la dinámica grupal, cómo se vinculan con sus pares y su maestra o maestro, etc.

MARCO TEÓRICO.

FACTORES ASOCIADOS A LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONCIENCIA MORAL

El siguiente mapa fue elaborado para conducir la investigación, a manera de brújula y partiendo de una primera lluvia de ideas; con la posterior búsqueda de información teórica y los sucesos emergentes durante el proceso de indagación, se agregaron otros haciéndole modificaciones para que quede más completo.

Mapa mental de Investigación



El “egocentrismo” es un atributo de la edad pero todos los demás elementos van a condicionar de alguna manera el desarrollo de la conciencia moral.

Durante el proceso de indagación pudimos comprender mejor estos elementos y sus relaciones, así como poner énfasis en unos más que en otros, por su mayor impacto en la construcción de relaciones de equidad de género, de justicia y paz.

MORAL, COSTUMBRE Y CIVILIZACIÓN. Un vistazo por algunos autores clásicos.

El hecho moral o la moral como fenómeno a estudiar puede tratarse desde diferentes enfoques: el filosófico, el político, el religioso, el antropológico e histórico, el pedagógico y el social. Puede también mirarse o admirarse a través del arte o reducirse a una descripción científica cuando se supone un mal funcionamiento en la corteza prefrontal de delincuentes y asesinos. La evidencia hasta ahora es que hablar de moral implica algo difícil, complejo y dinámico en donde estas disciplinas son inseparables porque para su profunda comprensión es necesario que aporten sus ideas cada una desde sus propias metodologías de estudio. Sin embargo, lo que interesa para fin de nuestra investigación es entender el papel que juega la moral como parte de los usos y costumbres de una sociedad en el desarrollo de los y las niñas y más desde el punto de vista de la educación; al respecto dice Edgar Sandoval cuando estudia la obra de Émile Durkheim: *“El tema de la moral y su fundamentación objetiva está en tres postulados que en su pedagogía se evidencia: la disciplina, la abnegación y la autonomía.”* (Jiménez y Payá, 2011, p.189). Estos tres conceptos vienen a ser variables eje en nuestro estudio. Rousseau, Durkheim y Freinet nos darán luz en la oscuridad, traemos a nuestro tiempo y espacio sus teorías para intentar comprender el fenómeno de la violencia de género en la niñez sudcaliforniana. Durkheim deja de lado el postulado religioso de la moral de Rousseau pero se queda con la parte que explica que la moral determina y regula las sociedades creando vínculos y haciéndolos duraderos. Se aparta también de la idea de Rousseau que dicta que la ciencia y el arte corrompen al ser humano; para nuestro interés esto es importante porque creemos que en la sociedad actual el arte y la ciencia son indirectamente proporcionales a la violencia que se vive, es decir, cuanto menos arte y ciencia hay, más violencia se manifiesta. La ciencia nos abre los ojos del espíritu, nos abre la mente a mundos distintos y la grandeza de la ciencia se parece mucho a la grandeza del arte porque al final estos dos diferentes caminos llegan al mismo destino: nos sensibilizan en cuanto al lugar que como seres humanos tenemos en el mundo. Una de las sugerencias

que queremos reforzar con esta investigación es que la educación debe fortalecer las sensibilidades científica y artística en sus programas de estudio.

Volviendo a Rousseau, para él los contratos sociales establecen leyes que estamos obligados a cumplir, a las cuales les debemos *obediencia*, porque mediante su cumplimiento cedemos parte de nuestra libertad y si recordamos a Freinet cuando nos dice que a nadie nos gusta que se nos obligue a hacer cosas en contra de nuestra voluntad, en una primera lectura pareciera una postura poco grata, porque hablamos de sacrificar nuestra individualidad en nombre de la colectividad, el mismo Rousseau lo trata de arreglar cuando dice que cedemos parte de nuestra libertad pero para obtener más libertad, es decir, lo que nos brinda un pacto social es seguridad, la garantía para seguir gozando de nuestra libertad. Un pacto social, un reglamento, una ley pública, se traducen (no se reducen) a la disciplina en la escuela y en la casa. Celéstin Freinet consideraba que estas normas se dan a través del trabajo pero éste no como un sacrificio para la obtención de bienes sino como la placentera oportunidad de desarrollarse como persona y servir a la comunidad, es decir, mediante el trabajo dignificar la existencia porque establece vínculos de calidad con los demás seres. El concepto de Freinet es: trabajo-juego, porque el trabajo debe ser una actividad placentera que a voluntad se elige para dignificar la vida al ponerla al servicio de los demás. Su pedagogía está fundamentada en la normatividad del trabajo y con el fin de encontrarnos con el otro al establecer vínculos positivos y duraderos. Las reglas no se imponen, se adoptan a voluntad. Cito: *"...el trabajo tiene un sentido y esta motivación, aparte de ennoblecer a quien de ella se beneficia, conduce naturalmente a la toma de conciencia de las responsabilidades individuales, sociales y morales."* (Freinet, 2004, p.35) Para Freinet, la moral se da por añadidura en función del sistema de enseñanza, según sea tomado en cuenta el alumno y su libertad, la forma como se establecen las reglas del trabajo y la motivación. La moral no se enseña, se practica, se vive; pueden conocerse perfectamente las reglas y optar por desobedecerlas. Se trata de brindar a los niños y las niñas el ambiente escolar

de la vida real para que comprenda la verdadera necesidad de trabajar en colaboración.

Ahora bien, ¿cuál es la materia prima del trabajo?, si son la ciencia y el arte (no la ciencia o el arte) en la escuela básica, estaremos hablando de una manera, quizá la mejor, de prevenir actos inmorales. Arraigada en la cultura mexicana tenemos la idea de que el hombre, a diferencia de la mujer, debe ser racional, no sensible, por lo que le ha sido permitido que manifieste su supuestamente natural violencia, mientras que la mujer, desprovista de razón, sólo le queda ser un ente pasivo sin posibilidad de liberarse del dominio del hombre. Creemos que un estilo de crianza en el hogar y un método de disciplina en la escuela basados en una sensibilidad informada dará, tanto a niñas como a niños, el equilibrio justo entre razón, libertad y empatía.

Rousseau, en el Contrato Social dice: “...*la ley es algo concreto que se hace patente y posible cuando los miembros de un cuerpo político o pueblo se ciñen a una voluntad que a la vez es suya y de los demás. La ley es general y nunca individual...dicta normas de conducta, reglas de acción, las hace patentes a todos, los obliga a respetarlas y sanciona su incumplimiento.*” (Jiménez y Payá, 2011, p.192). Las leyes son políticas, civiles y penales y constituyen la *Civilización* de una sociedad pero para Rousseau existe una cuarta ley que está por encima de estas tres, es más poderosa pero menos estudiada por los políticos: la *Costumbre*; entonces civilización y costumbre son cosas diferentes, la primera es el deber ser, un ser falso, la segunda es el ser, el ser auténtico. La violencia de género está instalada principalmente en los *usos y costumbres* de una cultura.

Lo que sigue es preguntarnos ¿qué es un acto inmoral? Aquello que se aparta de lo moralmente establecido y que dependerá de cada cultura y cada época. Si nos situamos en nuestra localidad de La Paz, Baja California Sur, vemos que seguimos más o menos la moral mexicana que dicta que la violencia es inmoral, que causar sufrimiento a otro es inmoral, también está en contra de la leyes y está penada pero también encontramos en los usos y costumbres, la otra cara

de la moral, la que dice que un esposo le pegue a su esposa no está tan mal, la que dice que los niños son bruscos por naturaleza, que ellos pueden jugar con pistolas y las niñas deben jugar con muñecas, la que muestra en los medios de comunicación una violencia glorificada a la que uno debe recurrir para solucionar los problemas y que además es emocionante y hasta divertida. Este es el modo de ser auténtico de niños y niñas, porque conociendo los derechos de la niñez, donde encuentran que tienen derecho a vivir en paz y a ser respetados, esto sólo se queda en el deber ser, que lo que vemos muchas veces en los hogares y en las escuelas es indisciplina, burlas, acoso y violencia.

Según Rousseau las relaciones sociales son tanto el impulso para la grandeza humana como para la miseria humana. (Jiménez y Payá, 2011, p.192). La diferencia entre uno y otro impulso estaría dado por una buena o mala educación que pueda unificar la civilización con las costumbres. En cuanto a los vínculos leemos: *“La permanencia de los vínculos sociales está dada no por el poder del soberano sino por el amor que sienten los miembros. Son las costumbres las que establecen la permanencia de los vínculos, porque es ahí donde se aloja la ley moral.”* (Jiménez y Payá, 2011, p.195).

Siguiendo a Rousseau, al constituirse la civilización el ser humano entró en un mundo de desigualdad porque surge de ésta el dinero, el prestigio, los honores, las pasiones, y esta desigualdad la ve como algo negativo; hoy en día esa cosmovisión ha cambiado, hemos aceptado e incluso valorado la desigualdad pero entendida como diferencia, porque sólo ahí se halla la libertad, la riqueza de la diversidad y la satisfacción de logro. Mujeres y hombres son, para bien de la sociedad, seres diferentes; ya no se trata de un ideal masculino frente a un ente defectuoso que carece de las cualidades socialmente valoradas como la fuerza, la iniciativa, la valentía y la razón entre otras, de tal modo que la mujer debe aspirar a ser como el hombre o resignarse a la mediocridad.

Por otro lado, leemos en Rousseau: *“El hombre feliz no es aquel que tiene muchas cosas sino es que menos cosas necesita.”* (Citado en Jiménez y Payá, 2011, p.196). Hoy en día habría que revisar los modelos a seguir que nos

seducen en los medios masivos de comunicación y que determinan en gran medida la moral de los ciudadanos. *“La naturaleza no nos ha hecho malvados; es la mala educación, el mal ejemplo, la mala legislación lo que nos corrompe”*. (Citado en Jiménez y Payá, 2011, p.197). La vida en comunidad crea las condiciones para que el ser humano desarrolle tanto sus virtudes como sus vicios, y de esta situación ambivalente nace la educación. La vida en comunidad no crea una dependencia negativa como pensaba Rousseau, en los tiempos actuales, hemos comprendido que surgió como un mecanismo para la supervivencia de la especie y como aquello que le da sentido a nuestros esfuerzos y a nuestra propia cotidianidad.

Dice Durkheim, tras su estudio a Rousseau, que la educación debe encauzarse hacia fines colectivos, que es un instrumento, un acto por el cual una generación influye en otra mediante el ejemplo y la norma que se instaura en la visibilidad de sus maestros para que sea repetida por sus estudiantes: *“La norma, su cumplimiento, su obligatoriedad, su diseminación, es lo que se pone en juego en el salón de clases, lo que lo desborda y encuentra en cada espacio, tanto público como privado, el sometimiento, la exigencia y la obediencia a la norma.”* (Jiménez y Payá, 2011, p.202). La norma es pues un elemento muy importante en la obra del sociólogo y la norma se da en el marco institucional. Según Kant, en moral el individuo debe preservar su individualidad y al mismo tiempo debe considerar la humanidad en él, de un modo metafísico pero en Durkheim esta autoridad moral que trasciende a cada individuo es la sociedad misma. Así, al abandonar el egoísmo y adoptar el interés colectivo surge la abnegación. La sociedad, a través del lenguaje, es la que hace que el ser humano no sea un animal y se convierta en persona.

Para concluir este apartado, decimos que para educar en la moral se necesita apegarse a una disciplina que nos norme pero no por abnegación, entendiendo ésta como ciega obediencia sino como una manifestación informada y libre de la autonomía. La moral es una categoría de asociación, no como sumisión (como decía Rousseau) sino como aceptación racional de los intereses universalmente

válidos y conformados en una comunidad. Y esta comunidad conformada es necesaria para la subsistencia de la especie humana. La comunidad nos hace desarrollar nuestras potencialidades y virtudes cuando se encamina hacia el bien común; la comunidad nos hace morales o inmorales según sea el modo en que nos eduquen.

Concepto de Autonomía Moral según Piaget

Autonomía significa “ser capaz de pensar críticamente por sí mismo tomando en cuenta muchos puntos de vista.”

La moralidad de autonomía se basa en la coordinación de los puntos de vista. Sólo se logra cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte como para que el individuo sienta dentro el deseo de tratar a otros como quiere ser tratado. De esa coordinación se desprende el carácter recíproco del método de enseñanza moral conocido como “disciplina por reciprocidad”; como cuando decimos: “*no hagas a otros lo que no quieres que te hagan a ti*”.

Para desarrollar la moralidad de autonomía debemos reducir el poder de los adultos absteniéndose de utilizar recompensas y castigos e incitarles a construir por sí mismos sus propios valores morales pero autonomía no es lo mismo que libertad total, significa tomar en cuenta los factores significativos antes de tomar la mejor decisión que beneficie a todos.

En la moralidad de heteronomía, por ejemplo, mentir es malo porque va en contra de ciertas reglas, en la moralidad de autonomía es malo porque destruye la confianza mutua y las relaciones humanas. Con la reciprocidad se desarrolla la responsabilidad.

Creemos que lo difícil en la enseñanza de la moral (o del bien) es lograr hacerlo mediante el uso de la libertad y paralelo al desarrollo de la autonomía de cada niño y cada niña, es un reto que como educadores tenemos como un deber.

Resumiendo aspectos importantes en el tema de moral por reciprocidad, según Piaget:

- Niño y niña han de vivir la consecuencia directa de sus actos.
- Con la reciprocidad se desarrolla la responsabilidad.
- Alude a la naturaleza humana.
- Es de estructura lógica, no arbitraria.
- La conducta es observable, el juicio moral no.

La conciencia se construye a través de la práctica, es decir, la moral no se enseña sino se practica, lo dijo Freinet en su libro “La educación moral y cívica”, mismo que recomendamos ampliamente su lectura completa.

La confianza para Erickson

Desde el nacimiento hasta la edad de un año, los niños comienzan a desarrollar la capacidad de confiar en los demás basándose en la consistencia de sus cuidadores (generalmente las madres y padres). Si la confianza se desarrolla con éxito, el niño/a gana confianza y seguridad en el mundo a su alrededor y es capaz de sentirse seguro incluso cuando está amenazado. No completar con éxito esta etapa puede dar lugar a una incapacidad para confiar, y por lo tanto, una sensación de miedo por la inconsistencia del mundo. Puede dar lugar a ansiedad, a inseguridades, y a una sensación excesiva de desconfianza en el mundo.

Autonomía frente a vergüenza y duda

Entre el primer y el tercer año, los niños comienzan a afirmar su independencia, caminando lejos de su madre, escogiendo con qué juguete jugar, y haciendo elecciones sobre lo que quiere usar para vestir, lo que desea comer, etc. Si se anima y apoya la independencia creciente de los niños en esta etapa, se vuelven más confiados y seguros respecto a su propia capacidad de sobrevivir en el mundo. Si los critican, controlan excesivamente, o no se les da la oportunidad de afirmarse, comienzan a sentirse inadecuados en su capacidad de sobrevivir, y pueden entonces volverse excesivamente dependiente de los demás, carecer de autoestima, y tener una sensación de vergüenza o dudas acerca de sus propias capacidades.

Iniciativa frente a culpa

Alrededor de los tres años y hasta los siete, los niños se imponen o hacen valer con más frecuencia. Comienzan a planear actividades, inventan juegos, e inician actividades con otras personas. Si se les da la oportunidad, los niños desarrollan una sensación de iniciativa, y se sienten seguros de su capacidad para dirigir a otras personas y tomar decisiones. Inversamente, si esta tendencia se ve frustrada con la crítica o el control, los niños desarrollan un sentido de culpabilidad. Pueden sentirse como un fastidio para los demás y por lo tanto, seguirán siendo seguidores, con falta de iniciativa.

Industriosidad frente a inferioridad

Desde los seis años hasta la pubertad, los niños comienzan a desarrollar una sensación de orgullo en sus logros. Inician proyectos, los siguen hasta terminarlos, y se sienten bien por lo que han alcanzado. Durante este tiempo, los profesores desempeñan un papel creciente en el desarrollo del niño.

Los límites otorgan a la niñez la confianza que necesitan para desarrollarse con una autoestima justa y equilibrada.

Herencia genética y/o socialización.

En el principio de la historia, los seres humanos se congregaron por necesidad de sobrevivencia, eran pocos y conformaban pequeños grupos sociales en los que se era fácil hablar de una moral colectiva.

Adherencia al y aceptación del grupo.

Los seres humanos somos seres sociales por naturaleza, el “yo” se construye con base en las interrelaciones con los “otros”, y hay tres tipos de necesidades que sólo puede satisfacer mediante la participación social.

- necesidad de dependencia hacia los adultos cuando se es bebé para poder sobrevivir.
- necesidad de colaboración para sacar adelante la civilización.
- necesidad de aceptación para mantener una mínima estabilidad emocional.

Esta búsqueda de aceptación personal dentro del grupo social debe ser equilibrada, esto es que no significa dependencia pero tampoco indiferencia. Es de esperar que en la vida se llegue a un nivel madurativo en el que sea importante pero no determinante lo que digan o piensen los demás de uno, es decir, las opiniones ajenas pasan por un tamiz que es la propia autonomía moral para decidir si tendrán o no impacto en nuestra forma de vivir. Recordemos que autonomía significa tomar otros puntos de vista pero desde la capacidad crítica en el marco del bien común.

Conforme las comunidades empezaron en crecer en número, fueron creándose más comunidades y con esto, (y las rutas de mercado) nace el poder y con ello la competencia. Hablamos entonces de diferenciación de la conciencia moral, es decir, varias morales. Hoy en día se vive una situación económica difícil y compleja, la competencia es eje del comercio y si antes alcanzaba el dinero y tus preocupaciones para un municipio, delegación o colonia, ahora los intereses están más cerrados, más limitados hacia el interior del pequeño grupo de la familia (ya ni los amigos entran) se recurre a los amigos cuando hay necesidad de colaboración. La comunidad global es enorme y se ha diversificado, con ello, la conciencia moral se diversifica también.

DESARROLLO EMOCIONAL EN LA NIÑEZ TEMPRANA

El desarrollo depende del proceso de maduración del cerebro, del sistema nervioso y las demás partes del cuerpo, el cual se logra a medida que los niños y niñas alcanzan logros que son prerequisites para nuevos aprendizajes.

El crecimiento emocional se adquiere en el transcurso de vida de un individuo, no hay certeza de cuando culmina, pero lo cierto es que es la base para que un individuo pueda funcionar socialmente en otras etapas de la vida. ***En la niñez la responsabilidad del desarrollo emocional depende de un adulto significativo***, en general de la madre o de otros adultos cercanos, de manera que los niños y niñas puedan obtener una base segura y sólida sobre el manejo de sus emociones y los valores humanos, esto es, el desarrollo moral.

Gran ventaja tenemos los seres humanos sobre otras especies, pues la infancia es un periodo prolongado, en el cual se permite una gran flexibilidad en el desarrollo de lo complejo del cerebro humano, el cual se estructura básicamente por la información que proviene del ambiente. Diversos autores contemporáneos como Gross, Thompson y Meyer, sostienen que los seres humanos solo pueden funcionar de manera adecuada en la infancia si cuentan con un cuidador con el que establezcan una relación que les proporcione apoyo.

Los objetivos que evocan la emoción y las evaluaciones que realizan los niños de las circunstancias que consideran relevantes conforme a sus metas, cambian a medida que estos maduran cognitivamente y emocionalmente y por la estimulación ambiental a la que están expuestos. Después del segundo año los niños pequeños sienten vergüenza al ser alabados efusivamente, posteriormente desarrollan un sentido del *Self* que altera el sentido del elogio social y motiva los esfuerzos para manejar la autoconciencia resultante. Las interconexiones entre los componentes de la emoción, tales como las edades de vinculación entre las experiencias subjetivas y las expresiones faciales, se organizan conforme al desarrollo y son afectadas por experiencias sociales. Muchas de las

características de la experiencia emocional están organizadas y estables en la adultez no por sus fundamentos biológicos, si no por sus orígenes en las influencias multifacéticas del desarrollo.

Las emociones representan un papel muy importante en la vida, ya que son esenciales para las adaptaciones personales y sociales futuras, la capacidad para responder emotivamente se encuentra presente desde recién nacido.

El vínculo es una unión entre el niño y la persona que lo cuida, por lo general su madre. Éste proporciona una base emocional segura, a partir de la cual se desarrollan las relaciones maduras. Las investigaciones demuestran que un vínculo inadecuado impide el desarrollo emocional y social a lo largo de la vida. Las primeras experiencias influyen en las actitudes hacia el proceso de aprendizaje, en el concepto que el niño tiene de sí mismo y en la capacidad para formar y mantener relaciones sociales y emocionales en el futuro.

¿Qué son las emociones y cómo influyen en el comportamiento?

Martínez, Fernández y Palmero (2002) postulan que las emociones son procesos multidimensionales episódicos de corta duración que son provocados por la presencia de algún estímulo o situación interna o externa, que ha sido evaluada y valorada como potencialmente capaz de producir un desequilibrio en el organismo, lo que da lugar a una serie de cambios o respuestas subjetivas, cognitivas, fisiológicas, motoras y expresivas; cambios que están íntimamente relacionados con el mantenimiento del equilibrio.

Estos autores consideran que la emoción tiene tres significados diferentes, dependiendo de si se alude al síndrome o al estado o a la reacción. Definen el síndrome emocional, como lo que comúnmente se experimenta durante una emoción: ira, tristeza, miedo, etc. Por ejemplo: el síndrome de ira describe y prescribe qué persona puede o debe experimentarla cuando está disgustado. Cuando se hace referencia a un estado, se alude a una forma breve, reversible en la que aparece una disposición a responder de una manera representativa que corresponde al síndrome, por ejemplo de ira. Una reacción emocional es un

conjunto de actual de respuestas manifestadas por un individuo en un estado emocional; esas respuestas pueden incluir expresiones faciales, cambios fisiológicos, conductas manifiestas y experiencias subjetivas.

El estilo de reactividad emocional relativamente estable es conocido como temperamento, éste se configura sobre la base de la interacción de los factores genéticos y ambientales. Así el estilo temperamental del niño suscitará un tipo concreto de respuesta emocional en el entorno, (reacción que será diferente de acuerdo al temperamento y cultura del adulto), que a su vez incidirá y moldeará el temperamento del niño o la niña. El temperamento se ha utilizado para predecir aspectos del desarrollo del niño o niña, como el logro escolar y la conducta social, sin embargo por sí solo ésta no es un predictor muy poderoso y parece tener mucho más impacto cuando otro factor de riesgo se suma sus efectos, como lo son las dificultades de crianza, las dificultades económicas y de vida. Se puede concluir que una emoción es un estado afectivo que se experimenta como una reacción subjetiva al ambiente que viene acompañada de cambios orgánicos, de origen innato, influidos por la experiencia. Las emociones tienen una función adaptativa del organismo a lo que le rodea. Una emoción es un estado que se representa de manera súbita, el cual da origen a una respuesta conductual que se presenta en forma de crisis más o menos violentas y pasajeras.

Cada individuo experimenta una emoción de forma particular, a la que reacciona conductual y fisiológicamente dependiendo de su estilo temperamental, las experiencias anteriores y de la situación concreta que desencadena el estímulo ambiental al que se enfrenta.

¿Qué es la autorregulación emocional?

A la perspectiva psicoanalítica freudiana, que entiende la autorregulación emocional como una necesidad adaptativa para controlar impulsos internos de manera que sea posible afrontar con éxito las demandas morales de la sociedad; le siguieron los estudios de Pavlov sobre el poder del aprendizaje para condicionar respuestas automáticas, de manera que la autorregulación fue conceptualizada como atribuible en gran parte a factores externos.

El primer año de vida es crucial para la maduración y desarrollo del cerebro de los niños, incluyendo el socio-afectivo, en donde el ambiente en que se desenvuelve juega un papel muy importante. Las niñas y los niños nacen ya preparados para la interacción social.

El desarrollo emocional desde los tres años a la pubertad coincide con la etapa preescolar y escolar. A medida que los niños y niñas perfeccionan el conocimiento de sí mismos, el mundo social también se diversifica con la introducción a nuevos contextos y personas. Estos nuevos ambientes generan una serie de cambios, tanto personales como contextuales; surgen nuevos objetivos, progresa la comprensión y la regulación emocional, varían las expresiones emocionales y aumentan las manifestaciones empáticas. Con el desarrollo de la empatía surge el sentimiento de culpa en el momento en que el niño o niña experimenta pasar por el sufrimiento de los otros y se siente responsable del mismo.

La función reguladora de las emociones socio-morales está supeditada a factores socio-afectivos de aprobación-reprobación en función de los comportamientos socialmente establecidos. Estas valoraciones se internalizan durante la crianza a través de la transmisión e interpretación de los referentes sociales, ya que son los adultos quienes muestran a la niña o al niño cómo y cuándo comportarse de una forma determinada. Las situaciones en las que los cuidadores fomentan que los niños y niñas experimenten tempranamente emociones como la culpa y la vergüenza varían de acuerdo a cada cultura y a la

propia escala de valores de la familia. Un factor importante en la regulación de la expresión emocional es el desarrollo social de las emociones morales. La regulación de la manifestación emocional inicialmente tendrá la finalidad de evitar el castigo y ganarse la aprobación de los adultos.

Tanto la autorregulación como otras competencias emocionales se forman en la primera infancia, también lo es que éstas progresan y se afianzan en el transcurso del periodo preescolar y escolar. Sin embargo la calidad de la vinculación afectiva en el inicio de la vida influye decisivamente con el estilo emocional que caracteriza a la persona. Aquellos individuos con los que se establecen vínculos de apego seguros, son menos hostiles, menos ansiosos, más flexibles y experimentan menos emociones de tristeza y una mayor satisfacción con el apoyo social. En cambio aquellos con los cuales no se establece un vínculo seguro habitualmente evitan la vinculación y reflejan un estado de preocupación permanente. Los individuos criados en familias cálidas, sensibles y empáticas contribuyen decisivamente a un desarrollo emocional armónico y a la adquisición de competencias emocionales perdurables.

FACTORES DE PROTECCIÓN PSICOSOCIAL.

Ciertamente como ya hemos mencionado, los factores socioemocionales se conjugan con los genéticos (neuronas y hormonas) para conformar la personalidad y la forma como respondemos al ambiente; la niñez se considera un periodo crítico en la adquisición de las habilidades sociales, por lo que nos parece importante incluir en este apartado los factores que nos corresponde como adultos trabajar para el buen desarrollo de la niñez y la prevención de la violencia.

Factores protectores en el niño/niña:

- Buena salud física.
- Temperamento agradable, adaptable y sociable.
- Nivel de inteligencia normal, especialmente en el aspecto verbal y abstracto.
- Capacidad para percibir y expresar las propias emociones y sentimientos.
- Buenas relaciones con los compañeros, tiene amigos.
- Curiosidad, con interés por las cosas, disfruta con el juego.
- Sabe compartir y aceptar las reglas del juego.
- Avanza correctamente en los estudios.

Factores protectores en la familia:

- Relación afectuosa entre sus miembros, capaz de generar confianza, seguridad y autoestima en hijas e hijos.
- Un marco familiar estable, al mismo tiempo flexible para adaptarse a los cambios.
- Una disciplina coherente, que fija límites claros, adaptada a la edad del niño o niña, con rechazo explícito del castigo físico, la humillación y el desprecio.
- Capacidad de cambio para adaptarse a los conflictos y a las crisis vitales.
- Comunicación fluida entre los miembros de la familia.
- Los progenitores y las madres escuchan a los hijos e hijas, fomentan el diálogo y les ayudan a pensar y expresar sus opiniones.

- Los progenitores ayudan a los niños a percibir sus emociones y manifestar sus sentimientos.
- Buena relación con la familia extensa.
- La familia participa y se implica en la cultura de su entorno, con actividades lúdicas, deportivas, culturales, políticas o sociales.

JUEGO Y DESARROLLO

“Jugar es recordar, más que imaginar”.

Vigotsky

¿Por qué elegir el juego como herramienta de investigación?

El juego simbólico se caracteriza por poner de manifiesto el desarrollo de la función simbólica por medio de un significativo diferenciado, es “hacer como si”. Citando a Bruner: “...un juego más elaborado, más rico y más prolongado d lugar a que cezcan seres humanos más completos que lo que se desarrollan en medio de un juego empobrecido, cambiante y aburrido”. (Bruner, 2002, p. 219). El juego es una actitud sobre cómo utilizar la mente. Por su parte, el historiador holandés Johan Huizinga opina que “La cultura humana brota del juego y en él se desarrolla.” (Huizinga, 1972, p.7) Y en otra cita leemos: “*El juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada “como si” y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual.*” (Huizanga, 1972, p.27). Nuestra apuesta está en que los y las niñas sean absorbidos en el juego dejando fluir sus pulsiones de vida o de muerte, a través de la propuesta de un juego como actividad libre y voluntaria en la que se les dice: “vamos a jugar a que Bartolomeo es un niño de verdad”, tras lo cual pregunto ¿quién quiere pasar a hacer daño a Bartolomeo? La emoción nos vincula a lo social, dijo Wallon, y funciona como adaptación al medio; y el juego es una actividad intrínsecamente placentera. En tales pulsiones de muerte (de quienes pasan a lastimar al muñeco de hule) el juego funciona como catalizador de emociones compensando lo que se le ha prohibido o lo que no puede hacer en la realidad.

En nuestro experimento, los niños y las niñas, tienen permiso, además, de equivocarse porque uno de los atributos del juego es que no hay consecuencias reales ni castigos.

Por todo lo anterior, en nuestro experimento están dadas todas las condiciones para invitar sugestivamente a niños y niñas a que agredan al muñeco, hay quienes no pasan, a pesar de que la dinámica se ve sumamente atractiva; y estas personas son quienes nos interesa entrevistar a profundidad para ver qué motivos hay detrás de su abstinencia y cómo fue estructurada esta conciencia moral que se sobrepone a la realidad del muñeco de hule, a lo divertido y al permiso del error. Las niñas sabemos, que cuidan de sus muñecas y peluches como si tuvieran vida, cuando se les rompen o extravían, incluso lloran porque sienten que fallan en su rol de cuidadoras; los niños en cambio, al jugar con sus muñecos los avientan, ensucian y hasta rompen con toda intención.

El juego, al pertenecer al mundo de los símbolos permite captar, interpretar y aprehender de la realidad, y debe cumplir con ciertas reglas obligatorias pero que son libremente aceptadas; leyendo a Ruíz y Abad: *“La autonomía moral que le capacita para tomar sus propias decisiones y autorregularse sin esperar a que el adulto le marque constantemente lo que debe o no debe hacer”*. (Ruíz y Abad, 2011, p. 02). Vigostky relaciona esto con la autonomía moral de Piaget argumentando: *“Se trata de sus reglas para sí mismo, reglas como dice Piaget, de autolimitación y de autodeterminación interior. El niño se dice a sí mismo: debo comportarme así y así en este juego”*. (Vigostky, 1982, p. 43).

En el experimento de Bartolomeo, las reglas las va dictando el mismo grupo, tanto los agresores como los observadores, y en nuestro papel de adultos sólo nos corresponde crear el ambiente inicial.

Ahora bien, el esquema simbólico tiene diferentes fases:

1. Imitación de forma diferida (como fingir que duerme).
2. Proyección de los esquemas simbólicos (dormir al oso de felpa).
3. Asimilación simple (hacer de la cama es un barco).

4. Combinaciones simbólicas (que pueden ser compensatorias, liquidatorias y anticipatorias).

El animismo resulta ser una combinación simbólica compleja, ya que se necesita mucha capacidad intelectual para otorgarle una personalidad, voz y diálogo a cada personaje que se inventa. Es juego proyectado hablar con los muñecos.

Entre los 4 y los 7 años aparece el juego simbólico de representación de roles colectivo (tiene su apogeo entre los 5 y los 6), donde el inicio está dado por un individuo y en el transcurso del juego se van incorporando otros haciéndolo cada vez más complejo. En un principio, el juego entre dos es el más usado porque facilita la comunicación de intenciones, las cuales son dictadas por el material que se guarda en la experiencia vivida. Es decir que en los resultados obtenidos en la investigación, los niños y las niñas juegan lo observado previamente, lo aprendido en su proceso de culturización.

La relación entre el juego y la realidad.

En algunos momentos del desarrollo infantil, es normal que confundan la realidad y la fantasía, ya que coexisten dos tipos de pensamiento opuestos: el lógico y el mágico. Al respecto, Piaget, Freud y Bleuer definieron un tipo de pensamiento prelógico, en el que predominan las emociones o las necesidades afectivas perdiéndose a veces el contacto con la realidad. Al adulto le suele crear conflicto el pensamiento mágico porque escapa de toda lógica, incluso a quienes en la escuela tratan de erradicarlo, el animismo se ve como un error, como inhabilidad del niño o niña.

En el texto de Ruiz y Abad, leemos: *“El niño piensa con un estilo metafórico e imaginativo que no siempre es sinónimo de fantasía, ya que se puede imaginar situaciones de la vida real sin que sean fantásticas. Imaginar también es crear imágenes mentales de cosas de la realidad.”* (Ruiz y Abad, 2011, p.130) Es decir, las niñas y los niños pueden imaginar lo que siente un perro bajo la lluvia o el mismo Bartolomeo cuando lo golpean. Maturana decía que el niño está donde está su emoción; y en nuestro trabajo pretendemos utilizar este argumento para

establecer vínculos entre el grupo y el muñeco, y estos vínculos serán positivos o negativos pero a final de cuentas, cada niño y cada niña deciden cómo relacionarse con aquel.

La diferencia radical entre la realidad y la fantasía se encuentra en el hecho de que la realidad es observable y manipulable, existen para todos, ocupan un lugar en el espacio y permanecen en el tiempo. Las imágenes de la televisión pertenecen a otra categoría.

Hay un componente que favorece que niños y niñas pequeños lleguen a creer que Bartolomeo es verdadero, en el caso de quienes tienen 5 años, llegan a preguntar: ¿es verdadero? ¿habla? ¿respira?, a esta última respondí ¿tú qué crees? Y me contestan que sí. Ese componente es que el muñeco pasa a ser un tanto siniestro en el sentido como lo manejaba Freud, porque no están acostumbrados a ver uno de su tamaño y con una apariencia que sale hasta cierto punto de lo conocido, el material de que está hecho es extraño, su expresión y su porte en general, aunque el contexto que se supone vive Bartolomeo sea de lo más familiar para niños y niñas.

Durante el juego simbólico, el niño llega a implicarse tanto que se da un alternancia entre realidad y fantasía y me permito citar: *“Según Aucoeur (2004) esto se debe a la intensidad con la que los niños viven las identificaciones proyectivas, expresadas, tanto en la forma de comportarse como en su estado tónico y emocional, sobre todo cuando se trata de juegos en los que la implicación se produce en todos los niveles: mental, físico y emocional.”* (Ruiz y Abad, 2011, p. 135). Los niños y las niñas de nuestro estudio identifican en Bartolomeo a uno de sus iguales y entonces deciden el tipo de vínculo a establecer con él, ya sea de dominio o de empatía.

Según Lacan, la función de lo simbólico es el de mantener el equilibrio entre lo real y lo fantástico, de tal manera que el niño se cree de verdad la fantasía pero puede en cualquier momento volver a la realidad porque no pierde por completo la conciencia de ésta. De hecho, en ocasiones ponen a prueba esos

mecanismos fantásticos para explicar aspectos de realidad. El niño puede haberse convertido en superman pero en cuanto oye la voz de la madre que le llama a comer, vuelve a ser solamente un niño.

EL PAPEL DEL JUEGO EN EL DESARROLLO.

El desarrollo acompaña el proceso de maduración, el cual se logra poco a poco; gracias al juego los menores integran su mundo afectivo, social y cognitivo, al tiempo que perfeccionan sus habilidades. Por medio de esta capacidad para jugar, éstos descubren y comprenden diversas situaciones de su mundo, aprenden roles, ensayan soluciones y manipulan los objetos dándoles características propias que corresponden a sus deseos.

En el juego, los niños incorporan elementos de tipo mágico que les permitan crear su propio mundo y tener control sobre su propio cuerpo, lo que facilita la integración de su esquema corporal a partir del conocimiento de sí mismo y de los otros.

El juego es de las actividades más importantes en la vida del niño o niña, con él desarrolla su creatividad, su capacidad para construir y reconstruir, su expresión artística y su lenguaje. En otras palabras el juego enriquece el conocimiento del entorno y de sí mismo para que se vaya consolidando una adecuada autoestima y autorregulación afectiva.

El cerebro se desarrolla rápidamente en los primeros años de vida de las niñas y los niños. El crecimiento cognitivo avanza a gran velocidad desde el nacimiento hasta la edad de 5 años y el juego es un elemento importante de ese desarrollo.

Las diferentes corrientes teóricas de pensamiento dentro de la psicología concuerdan en que la ausencia de juego es un obstáculo para lograr un desarrollo sano, armónico y creativo. Los psicólogos clínicos consideran que el juego es necesario para expresar, controlar y modular las vivencias internas que constituyen la vida afectiva de los seres humanos. Los psicólogos sociales ven a la actividad lúdica como un elemento necesario para lograr autocontrol y

aprender a contender con las experiencias cotidianas. Los psicólogos del constructivismo por su parte, cómo el juego es un elemento necesario para fomentar un mejor desarrollo cognitivo y los especialistas del desarrollo lo consideran una parte esencial para la construcción de competencias y el elemento que permite la maduración de las funciones socializadoras en niñas y niños de todo el mundo. Actualmente los neurocientíficos, consideran que el juego es necesario para favorecer la salud emocional y física, la motivación y el interés por el aprendizaje, además de que facilita la maduración y los dominios biológicos y culturales.

El juego es esencial para el crecimiento y desarrollo en la niñez, es la forma en la cual los niños aprenden, llegan a conocer y comprender el mundo que les rodea y la manera en que ellos interactúan con éste.

Niñas y niños aprenden moviendo, tocando, saboreando, viendo, oliendo y oyendo; mediante las interacciones que tienen con sus padres y otras personas. El juego de los niños en edad preescolar se transforma en una forma de imitar las experiencias de la vida real y de practicar sus destrezas sociales a medida que comienzan a jugar con otros niños y niñas. De la edad escolar en adelante, el juego asume la forma de actividades más formales y significativas y puede ser una forma de conocer otras personas fuera de su ambiente familiar y hacer amistades.

Importancia del juego en el desarrollo.

En la actividad lúdica se forman más intensamente las cualidades psíquicas y las características de la personalidad en desarrollo de la niñez.

Los escolares necesitan parecerse a los adultos, sentirse como ellos y dado que no pueden lograrlo realmente, recurren a la actividad simbólica, al juego de roles. Buscan a otros niños y niñas para relacionarse, compartir sus experiencias, se esfuerzan por acoplar y no ser desplazados o ignorados. Es así como esta aparente manera de distraerse se convierte en la actividad fundamental para su desarrollo psicológico.

En la edad escolar aún no está desarrollada la voluntad (esfera psicológica que permite al hombre y a la mujer trazarse objetivos conscientes, regularse conscientemente y hacer esfuerzos para lograrlos), sin embargo, el juego influye en la formación de los fenómenos psíquicos voluntarios (memoria, percepción y atención espontáneas).

Las propias condiciones del juego le exigen que se concentre en los objetos, en los demás niños y niñas, en el contenido de las acciones y el argumento. Si no quiere prestar atención a los que se requiere de él o ella en una situación lúdica específica, si no recuerda las condiciones del juego, simplemente el resto de sus compañeros lo expulsan del mismo. La necesidad de comunicación, de estímulo emocional lo mueve hacia una concentración y memorización orientadas a un fin determinado.

La creación de situaciones lúdicas y de las acciones de ésta ejerce una influencia constante en el desarrollo intelectual del escolar. Sobre la base de las acciones con los objetos sustitutos, aprende a pensar a cerca del objeto real. Gradualmente, las acciones lúdicas con los objetos se van abreviando; aprende a pensar acerca del objeto y actuar con él, lo cual favorece a que el pensamiento pase al plano de la representación, es decir, al pensamiento visual en imágenes.

Las interrelaciones reales y lúdicas que se establecen constantemente, se llevan a cabo a través del lenguaje, por su necesidad de hacerse entender por sus compañeros y en ese intercambio, éste se enriquece.

En el juego de roles aprende a sustituir objetos por otros y a asumir diferentes papeles simbólicos, por lo que se desarrolla la imaginación.

La influencia del juego en la formación de la personalidad radica en que, a través del mismo, los niños y niñas conocen las conductas e interrelaciones de los adultos, que se convierten en modelos para su propio comportamiento. Aprenden lo que se debe y no debe hacer en la vida social, se apropian de las normas, reglas y patrones sociales importantes en la comunicación con sus coetáneos. En fin, aprenden a ceder, esperar, repartir, defenderse, compartir,

usar el lenguaje apropiado para ser aceptados y otras conductas importantes en la sociedad en la que viven.

Cuando el juego se utiliza para interpretar un significado, proporciona información sobre la manera en que la niña o el niño aprende de sí mismo, de las personas, de los objetos, los eventos y de la relación que estos guardan con su mundo, a través de interpretar los resultados de sus propias acciones, así como de los deseos, intenciones, creencias y estados afectivos de los otros y de esta manera conoce el mundo que lo circunda. El juego como expresión proporciona una ventana de lo que el niño conoce de su mundo, lo que permite usar las manifestaciones lúdicas para evaluar su desarrollo.

Tomlison (1980-1995) (citado en Esquivel 2010) sostiene que el juego espontáneo se puede ver como una práctica continua de la producción de la realidad. En el juego niñas y niños manifiestan sus conocimientos sobre aspectos complejos como lo son las relaciones temporales, espaciales y causales entre los objetos, el ambiente, las personas, las acciones y los motivos por los cuales las interacciones con el mundo se convierten en expresiones humanas. A lo largo del desarrollo, el niño va formando un repertorio muy complejo de comportamientos que le indican lo que debe u no debe hacer y lo que puede esperar de su mundo social.

El juego del niño implica un abanico amplio de conductas, cogniciones y emociones. Al jugar el niño se va evaluando: “¿qué tan bueno soy para brincar, para que me elijan los demás en algún juego?” y si él no lo hace, el entorno se encarga de hacerle evidente el valor que tiene.

A manera de cierre, tenemos que el juego es una herramienta de vida en la que el individuo reconoce y valora sus capacidades favoreciendo la construcción del autoconcepto y el desarrollo de la autoestima, genera vínculos con los otros, asimila normas sociales, canaliza emociones, aprende roles, se hace de información, en fin, aprehende el mundo que le rodea. Por ello, nos parece que tiene más validez indagar cuestiones mientras los niños y las niñas juegan que

cuando les preguntamos directamente sobre algo, que por la edad en la que están, muchas veces contestan lo que creen que como adultos esperamos oír y no lo que es genuino.

ROLES Y ESTEREOTIPOS

Estereotipo es un término compuesto que proviene de dos palabras griegas: *estereo*, que significa sólido y *tipo*, que significa molde o modelo, por lo se entiende que es una imagen mental muy simplificada de alguna categoría de personas, institución o acontecimiento, que es compartida en sus características esenciales por un gran número de personas, son difíciles de modificar o erradicar y frecuentemente van acompañados de prejuicios. En este caso nos interesa hablar del estereotipo de mujer: sumisa, débil, insegura, cuidadora y servicial, dada a las labores domésticas y la maternidad, fiel, ingenua, dada a la locución, etc. Mientras que el estereotipo de hombres es: fuerte, inteligente, audaz, valiente, proveedor, decidido, seguro, habla sólo cuando tiene algo importante que decir, infiel, agresivo, trabajador, etc.

En cuanto a los roles, son funciones sociales que se cumplen cuando se actúa de acuerdo con definiciones de lo que debe ser femenino y masculino y este deber está definido socioculturalmente de modo jerárquico, desigual y sin equidad.

Los roles se basan en los atributos otorgados por el género, que es un conjunto de ideas, creencias, representaciones y atribuciones sociales construidas en cada cultura tomando como base la diferencia sexual.

Equidad de género es entonces una actitud de vida en la que hombres y mujeres se complementan según el contexto en el que se desenvuelven.

Estos roles y estereotipos son aprendidos a través de la cultura, se van adquiriendo durante los procesos de socialización primaria (hogar) y

socailización secundaria (escuela) quedando establecidos ya a cierta edad. Queremos indagar si en edades tempranas ya están incorporadas estas ideas al comportamiento humano. Estamos hablando de que nuestros sujetos de investigación son de entre 5 y 8 años (la mayoría de 6 y 7) y cabría pensar en la posibilidad de que no estén del todo establecidos.

Desde que entran a la escuela, se sumergen niños y niñas en un mundo de estímulos que van moldeando su conducta, a través de imágenes, canciones, actividades y sobre todo con el trato que les dan los adultos haciendo las diferencias de género tanto en términos de oportunidades como la forma cómo les hablan. Las maestras y maestros permiten y/o fomentan el sexismo mediante los juegos, juguetes, actividades y festejos, e implementando un ambiente escolar en el que los niños hacen cosas diferentes que las niñas porque tienen diferentes habilidades y diferentes intereses.

En nuestra investigación es importante tomar en cuenta estos factores ya que la tendencia a la agresividad y la violencia han sido atributos propiamente del género masculino. Veremos qué tanto se diferencian las manifestaciones violentas, con qué la relacionan y qué concepciones tienen niñas y niños sobre este fenómeno.

TEORÍA SOCIAL DEL APRENDIZAJE

La idea del estímulo del muñeco dentro de los grupos focales la obtuvimos de la “Teoría Social del Aprendizaje” acuñada y descrita por Bandura, de hecho propiamente se basa en uno de sus experimentos más sencillos pero a su vez con más impacto debido a que precisamente de ahí surgió la mencionada teoría. El experimento consistió en presentarles a niños y niñas pequeñas un video en el que una joven pega a un muñeco inflable, lo insulta, lo golpea con objetos pero sobre todo lo hace con mucha violencia. Después les dieron tiempo para que jugaran en un salón con varios juguetes, entre ellos un muñeco igual al del video, había también objetos con los que la joven le pagaba. Todo el grupo se fue directamente hacia el muñeco, lo golpeaba con sus manos, con los objetos y lo insultaban de igual manera.

Los elementos del aprendizaje observacional o vicario, que se desprende de esta teoría son: la atención, la retención, la reproducción y la motivación (estos motivos pueden ser pasados o futuros), positivos o negativos.

En cuanto a la autorregulación, explica el psicólogo, que es otro pilar de la personalidad humana y se refiere al control sobre nuestro propio comportamiento; él explica tres episodios para desarrollarla:

1. Auto-observación: vernos a nosotros mismos y empezar a tomar elementos de ahí.
2. Juicio: comparar nuestro comportamiento con otros, mejorarlos o crear nuevos.
3. Auto-respuesta: seré en función de las consecuencias de nuestros juicios; si sale bien, tendremos auto alabanzas pero si sale mal, tendremos desde castigos auto impuestos hasta sentimientos de vergüenza y culpa.

Una de las críticas que le han hecho a su investigación es que no refleja realmente la agresividad porque a final de cuentas se trata de un muñeco y los y

las niñas lo saben; sin embargo sí ha dejado huella en el nivel teórico porque aunque ya eran esperados los resultados, permitió analizar más en profundidad el fenómeno de la imitación e ir agregando otras variables, como por ejemplo, en una etapa posterior, decidió poner un payaso de verdad y vieron con sorpresa que los niños buscaban al payaso de carne y hueso para lastimarlo.

Otra de las conclusiones interesantes a las que llegó después fue que si bien es cierto que el medio moldea la conducta, también va en sentido contrario, le llamó “determinismo recíproco”. En este sentido, queremos indagar en nuestra investigación, qué otras variables entran en juego para que un niño o una niña decida desobedecer al adulto y no pegarle al muñeco, es decir, qué motivaciones pesan a la hora de decidir si pegarle o no, y en qué medida, influye más en las diferencias de género.

Ciertamente alguien puede pensar que es inválido nuestro experimento argumentando como lo hicieron con Bandura, que Bartolomeo es de hule espuma y que sabiéndolo niñas y niños, no representa realmente un impulso violento. Sin embargo, tenemos dos contra argumentos:

1. Nuestro objetivo principal es ver las diferencias de género en tanto la forma cómo se manifiestan la agresividad y/o la violencia; es decir, ya tienen el permiso para pegarle al muñeco, tienen la opción de hacerlo, lo hacen porque se dan cuenta que puede ser algo divertido, porque confían en el adulto o simplemente porque están acostumbrados a obedecer sin pensar en lo que hacen, entonces podemos observar si desean jugar ese juego brusco y cómo deciden jugarlo.
2. Queremos justificar bien el papel del juego en el desarrollo de la niñez. Las y los niños tienen la capacidad, por naturaleza, de introducirse de tal manera en el juego que llegan a perder de vista lo que ocurre alrededor. Tenemos resultados que indican que sí se involucran con el personaje tomándole cariño o sintiendo empatía por él. En el capítulo sobre el Juego de este trabajo, intentamos argumentar sólidamente estas ideas.

Otro aspecto importante que resaltar es el papel que juega la obediencia durante la realización de los grupos focales con el estímulo del muñeco, ya que es bien sabido que a la edad de los sujetos investigados es atributo del desarrollo la tendencia a obedecer al adulto. Además podemos decir que si tienen una conducta incondicionada de respuesta obediente (a la autoridad adulta) van a pasar a pegarle al muñeco pero también respetarán las reglas de la actividad, si la conducta es condicionada, la obediencia pasa a ser un factor menos determinante.

Influencia de la TV

Demasiadas investigaciones existen en torno a la influencia de la televisión en el comportamiento en la niñez y en la adolescencia, y los resultados, si bien varían de acuerdo a los contextos y las variables trabajadas, apuntan a mostrar que la influencia es importante, y con los contenidos violentos sucede igual.

La influencia más importante es a nivel inconsciente; sabemos que el publicista Edward Bernays aprovechó la teoría psicoanalítica creada por su tío Sigmund Freud para crear la suya propia: *teoría de las relaciones públicas*, en la que su objetivo era la competitividad empresarial con base en acciones estratégicas de conocimiento y manipulación de las masas; su finalidad era crear consumidores de productos y servicios.

Influencia del ejemplo

“Uno puede regular su conducta, en gran parte, imaginando las consecuencias, y no sólo observando el comportamiento de otros” (Bandura, p.116), claro que para que esto suceda así es necesario, primero, atención y luego retención, es decir, capacidad de memoria.

En la teoría educativa de este autor, hay tres *variables de entrada* (como él les llama):

1. El suceso.
2. Los determinantes antecedentes.

3. Los determinantes consecuentes

El suceso es la situación que servirá como modelo (o el modelaje de la realidad), los antecedentes son los elementos que han sido internalizados por la persona que incluye experiencias pasadas con modelos parecidos, las consecuentes son los refuerzos a la respuesta, es decir, el castigo, el autorrefuerzo, etc.

“La autorregulación implica, no sólo el aprendizaje de una nueva conducta sino también la capacidad de regular su propio comportamiento según el modelo (sea positivo o negativo). Esto significa que, dada una nueva situación, el estudiante será capaz de representar internamente el comportamiento y de decidir si es apropiado adoptarlo.” (Bandura, p.119)

DESARROLLO MORAL

Según Ausubel y Sullivan

Queremos en este apartado hablar un poco sobre las teorías del desarrollo de la personalidad, el desarrollo emocional y moral que David Ausubel y Edmund Sullivan exponen en su libro “El desarrollo Infantil”, el cual recomendamos ampliamente su lectura y análisis completo a quien le interese las temáticas de esta investigación.

El “sí mismo” se construye con las percepciones, el “autoconcepto” con las abstracciones de esas percepciones más la opinión de los otros, de lo que se deriva el “yo”, que es la organización con el otro en el transcurso del tiempo y finalmente, la “personalidad” es el todo lo anterior, que puede mantenerse estático o cambiar.

La conformación del yo se logra con la suma de elementos endógenos y de elementos exógenos: *“El desarrollo del yo puede verse como el resultado de un proceso de interacción continua entre la experiencia social actual y la estructura de la personalidad existente, con la mediación de respuestas perceptuales”*. (Ausubel 1997, p.14)

De acuerdo a este criterio interaccionista no hay determinación genética absoluta para la conformación del yo, de hecho, hay más pruebas de que es el contexto, la cultura y las relaciones interpersonales lo más determinante: *“Muchos de los componentes más complejos del yo, como la autoestima, la capacidad de autocrítica y la competencia para establecer niveles de aspiración firmes sólo podrían existir de una manera muy rudimentaria en ausencia de símbolos verbales”*. (Ausubel 1997, p.15)

Niño y niña están centralizados, su mundo se circunscribe a **sus** necesidades, por la naturaleza de la etapa de desarrollo en la que se encuentran son egocéntricos y egoístas, por tanto las necesidades de los otros no son de importancia. Poco a poco hay que irlos descentralizando, lo que se conoce como *satelización*, niños y niñas deben girar alrededor de otros, y aunque en principio

alrededor de los adultos, esto va a traer consigo que vaya construyendo una conciencia social de dependencia positiva; es decir, en la niñez temprana, los padres y las madres representan a “los otros” que cohabitan en el mundo, representan las leyes y las necesidades de todos los demás, se encargan pues de mostrarle a ese niño o niña en formación que no está solo en el mundo; conforme crezca, esa otredad se va ensanchando y entran hermanos, amigos, compañeros y maestros, gente de la calle, conocidos e incluso desconocidos. Hacemos al niño o a la niña consciente de que las personas somos seres sociales por naturaleza y que para sobrevivir necesitamos de los otros, necesitamos pertenecer a una sociedad, que es sujeto de derecho y tiene libertad pero que los demás también. El vínculo padre/madre-hijo/hija determina en gran medida la forma cómo se va a vincular con sus futuros iguales.

Las fases en el desarrollo son:

1. Independencia Volitiva + Dependencia Ejecutiva (hace unas dos o tres décadas, para dar término a esta etapa se consideraba entre los 2 y los 4 años, pero ahora, hay una tendencia a demorar el proceso de satelización ya que, mientras se siguen consintiendo los deseos de niñas y niños, se les absuelven de responsabilidades). En esta fase, hay una búsqueda constante de satisfacciones personales y no hay una capacidad de crítica.
2. Dependencia Volitiva + Independencia Ejecutiva (idealmente de los 4 años en adelante, mientras se va desarrollando poco a poco la autonomía moral, es decir, la capacidad de crítica ante las disyuntivas morales). Es pertinente aclarar que la dependencia volitiva no significa heteronomía moral, lo que en esta etapa sucede es que la persona se sateliza, lo que significa considerar las necesidades de los otros, es decir, tomar decisiones por reciprocidad. Aquí la búsqueda de satisfacciones es pensada y debe insertarse en un marco de normatividad y regulación social, esto es que, pasando la etapa de satelización podemos como adultos desatelizarnos de nuevo pero con la madurez de considerar nuestra posición en la sociedad.

Cuando el niño o niña está en esta etapa puede *“incrementar la noción infantil del propio poder, dado que el niño logra la gratificación de su necesidad a pesar de la desventaja evidente que significa su incompetencia ejecutiva.”* (Ausubel 1997, p.24)

Cuando pasa a la fase de dependencia volitiva e independencia ejecutiva *“...lo mejor que puede hacer (el niño o la niña) es ser un satélite de personas que son omnipotentes”*. (Ausubel 1997, p.26) Su sentido de seguridad ya no se basa en personas que satisfacen sus necesidades físicas, ahora se basan en relaciones emocionales y para realmente contar con esa seguridad, las personas de las que dependa deben ser más fuertes, protectoras y altruistas.

Quizás algunos padres y madres lleguen a creer que cuando el niño o la niña ven constantemente frustrados sus deseos, su autoestima disminuirá gravemente, esto no es así, al contrario, disminuye cuando pretenden alargar esa primera etapa no correspondiendo con las exigencias de los otros (sean de casa o de otros ámbitos). La autoestima se construye cuando el niño o la niña van descubriendo que, mediante su independencia ejecutiva, son capaces de satisfacer sus necesidades. Sucede que padres y madres interpretan mal esa independencia volitiva considerándola como *“futura grandeza”* y alargan ese periodo, incluso lo fomentan. Sucede igual cuando se utiliza un tipo de crianza demasiado permisivo, pero por razón de que el padre y la madre no saben, no quieren o tienen miedo de decirle al hijo que *“no”* y ceden a sus demandas constantemente.

Como conclusión a estos dilemas, diremos que ni demasiado rígido (que el niño o la niña sean incapaces de lidiar con el ambiente), ni demasiado permisivos.

El status cultural de la niñez es la de ser un grupo social dependiente de las y los adultos, y la satelización evita situaciones de incoherencia desfavorables y mantiene una autoestima en buen nivel. Para que una persona se satelice es necesario sentirse aceptada y valorada. La satelización es la manera más

eficiente para que no sea tan difícil el proceso de adquisición de la conciencia moral.

En lo que respecta a la obediencia, Ausubel escribe: “La obediencia a la autoridad paterna puede hacérsele molesta, es especial cuando le resulta tan evidente que “sabe más” que sus mayores. Además sus padres siempre interfieren en sus deseos de obtener un placer inmediato.” (Ausubel 1997, p.35)

En la confección de la personalidad, la escuela tiene un papel secundario, aunque genera cambios. El niño de seis años tiende a ser agresivo, expansivo, fanfarrón y desobediente. Y esa negativismo, como sucede en los cuatro años se basa en las competencias que ha ido adquiriendo. Es interesante hacer la diferenciación entre egocentrismo, que es un atributo normal de una etapa del desarrollo, y egoísmo, que es la incapacidad de vincularse emocionalmente con los otros. La capacidad de autocrítica se va generando con el tiempo y tiene fuertes implicaciones en la conducta moral.

Aclaremos primero que la primera expresión de la ira está tipificada como berrinche.

Hay investigaciones que muestran que la frustración genera agresión e ira pero estos sentimientos pueden producirse por muchas causas más, se piensa que un niño responde con agresión a las frustraciones cuando ha visto en adultos significativos esa respuesta y/o cuando responder así le ha brindado beneficios. Debiera ser la ira un sentimiento a inhibirse, como sucede con otros impulsos que van en contra de los derechos de los otros.

Según estudios de Korner: “*La cantidad de agresión manifiesta que expone un niño no es una indicación precisa de la cantidad que alberga íntimamente...la correlación entre la agresión real y los ataques imaginarios resultó baja*”. (Citado en Ausubel 1997, p.196) En otro estudio de Sears, se vió que los preescolares a quienes se les castigaba en casa por sus conductas agresivas, no lo demostraban en la escuela pero sí hacia sus juguetes. Otras investigaciones contradicen a Korner.

Más adelante Ausubel nos dice que la agresión es una manifestación de inseguridad y de baja autoestima.

En cuanto al género nos explican: *“En nuestra cultura, por ejemplo, se espera que las niñas se satelicen más que los varones y que obtengan una mayor proporción de su status biosocial de fuentes derivadas más que de fuentes primarias.”* (Ausubel 1997, p.19) Las niñas tienden a ser más dóciles y a portarse bien; se espera en cambio, que los niños tengan más alto rendimiento personal, sean más rebeldes y le pongan menos importancia a la apariencia física. Ausubel nos dice también que los roles de género se establecen según códigos de dominio y poder, en los que evidentemente, el hombre es la figura dominante. La tipología sexual de los hombres es mucho más intensa, por eso en los niños se ve más la tendencia a los juegos sexuales (exclusivos de hombres) que las niñas, quienes se permiten en ocasiones jugar los juegos masculinos.

Ya en la etapa de preescolar, hay grandes diferencias entre niños y niñas en tanto la frecuencia e intensidad de las manifestaciones de violencia, que tienen su origen en las expectativas de los padres y las madres (y otros adultos). En cuanto a la clase social, es mayor la agresión en las clase baja que en las media o alta. Y en definitiva se puede decir que la influencia parental es decisiva en la frecuencia e intensidad de los estados de ira, según sea o no recompensada. *“La frustración habitual y excesiva incrementa la susceptibilidad al enojo, mientras que el entrenamiento para tolerar la frustración mediante una dosificación gradual da lugar al efecto contrario.”* (Ausubel 1997, p.199) Si de aquí se genera la ira es porque ha visto que sus progenitores o sus pares han reaccionado así. La ira se produce principalmente de dos vertientes: cuando los padres son agresivos, amenazan y regañan (estimulando la agresión como mecanismo de solución y perdonándola constantemente) o cuando son demasiado permisivos impidiendo que desarrollen el autocontrol.

La imitación de los pares aumenta con la edad, conforme se van estableciendo vínculos mas fuertes, y esto, así como la popularidad y el rechazo sólo constituye un factor más, sigue teniendo prioridad la influencia de los progenitores.

Los factores que facilitan o retrasan la satelización son: la crianza por parte de los progenitores, la personalidad propia del sujeto y la influencia de la cultura.

“También se pueden evitar los peligros de una satelización excesiva si el niño obtiene su status derivado a partir de varias fuentes y no sólo de los padres.” (Ausubel 1997, p. 43). Lo que nos indica que por supuesto el trabajo que se realice en la escuela es de gran importancia.

De alguna manera, aún de adultos seguimos satelizados en ciertos aspectos de nuestras relaciones interpersonales, esto dependerá de cómo transcurrió el proceso mismo de satelización, lo que nos indica dos cosas: primero, que es trascendente la implicación materno-paterna en tal proceso, y segundo, que la autonomía moral tiene como base estructural la existencia de los otros.

Por egocentrismo debemos entender esa etapa normal del desarrollo en la que el niño y la niña están conociéndose a sí mismos y sus intereses están centralizados en su propia persona; en cambio, el egoísmo es la incapacidad para vincularse con el otro. Creemos que un egocentrismo mal resuelto se desarrollará en egoísmo.

El juego es un de los mecanismos más importantes en tanto el niño o la niña van descubriendo a los otros, se van dando cuenta que no sólo existen sino que

tienen diferentes necesidades y deseos. Se pueden favorecer conductas altruistas y de cooperación.

Para la comprensión y adhesión a las obligaciones morales, la capacidad de autocrítica es fundamental pero ésta, según Ausubel, rara vez se observa en niños y niñas menores de 5 años. Cuando la autocrítica es muy severa, baja la autoestima; cuando es muy laxa propicia un realce injustificado de los sentimientos de adecuación. A este respecto, el autor nos dice que los padres y madres de clase media y alta han venido adoptando estilos de crianza más permisivos.

Ausubel expone que: *“Los padres excesivamente dominantes o sobre protectores los que valoran a sus hijos por motivos ulteriores y los que los rechazan aún presentando una apariencia afectuosa todos parecen proporcionar un ambiente suficientemente adecuado para el desarrollo de la estructura dicho pero durante el segundo y tercer año de vida la legítima aceptación emocional y la valoración intrínseca son esenciales para concretar la satelización”*. (Ausubel 1997, p.69)

En esta etapa, el rechazo tiene consecuencias deplorables en el desarrollo de la personalidad. Por otro lado, la sobreprotección así como la subdominación comparten el supuesto temor de frustrar al niño o niña, pero ambos son factores de distinta índole; hay padres y madres sobreprotectores pero que mantienen buen equilibrio de dominación. El cuadro siguiente nos proporciona una clara idea de los tipos de relaciones entre progenitores e hijas/hijos y Ausubel nos

explica que hay infinidad de combinaciones, que lo más importante es el modelado de actitudes para fomentar o no la satelización y que *“Todos los satelizados son emocionalmente aceptados e intrínsecamente valorados...”* (Ausubel 1997, p. 72)

Durante su vida escolar, las niñas y los niños empiezan a orientar sus actividades más hacia el grupo de pares en cuanto a la asociación pero sigue fuerte la dependencia en tanto la influencia de valores y conductas. Más adelante, a través de los juegos se van instalando reglas y normas que para niños y niñas son “sagradas” y eso va estableciendo límites.

En cuanto a la relación con los pares, citamos a Ausubel: *“Ser aceptado y contar con un status elevado dentro de un grupo son factores que pueden llevar al niño a tener un concepto positivo de sí mismo, mientras que la falta de status y de seguridad pueden hacer que se sienta insatisfecho consigo mismo”*. (Ausubel 1997, p. 108)

El “contagio conductual”.

Nos parece importante hacer mención de lo que el autor llama contagio conductual, ya que creemos que será eje de análisis en nuestra investigación. Así que lo define como: *“un acontecimiento en el que la conducta de una persona se altera para parecerse a la de otra”*. (Ausubel 1997, p.114) Se trata de un fenómeno de imitación social en el que el iniciador de la conducta tiene un

status de prestigio dentro del grupo que le confiere seguridad. Cito: *“...en situaciones de frustración común, la impulsividad del niño es un determinante más importante de su capacidad para propender al contagio que su posición prestigiosa. El contagio se ve facilitado si el acto sugerido se visualiza como un medio satisfactorio de escapar a una situación frustrante, conflictiva o ambigua; si contribuye a disminuir la influencia restrictiva que ejercen la anticipación de la desaprobación o el temor a las represalias, y si la conducta del iniciador es congruente con los objetivos, con la escala de valores y con las técnicas expresivas del grupo.”* (Ausubel 1997, p. 114) El contagio es más factible en situaciones colectivas.

El desarrollo moral.

La moralidad es el sistema cultural de valores que nos otorga un marco de referencia sobre lo que es el bien y el mal y es un mecanismo importante en el proceso de socialización; aunque a la psicología le corresponde explicar la conducta (en términos de adaptación y conductas antisociales) no juzgarla, de sus estudios y teoría se desprende información valiosa para nuestro análisis. La forma de moralidad más madura es la que se da mediante juicios razonados.

Durante la niñez temprana, a falta de una diversidad de referentes morales, adoptan los de los progenitores, a este fenómeno, el autor le llama “susceptibilidad a la influencia de la sugestión de prestigio”. Esta influencia tendrá más impacto si los valores tienen un marco de referencia lógico o cuando tienen referencias ambiguas y desconocen por completo las posibles consecuencias. Si el niño o la niña es autosuficiente, tiene seguridad en sí mismo y le es relativamente indiferente al aprobación de los demás, será menos susceptible a la influencia. El rol femenino en nuestra sociedad tiene como

atributo esperado la docilidad, la sumisión que hace obedecer sin pensar, es por tanto, más influenciable.

Satelizados o no, niña y niño responden a la sugestión de prestigio pero el no satelizado aunque por motivos diferentes, el no satelizado lo hace por conveniencia y el satelizado por un sentimiento de pertenencia o simplemente por lealtad personal.

Conciencia para Ausubel es: “...una abstracción que se refiere a la organización cognitivo-emocional de los valores morales de un individuo, a los sentimientos de obligación para obrar de acuerdo con estos valores y a otros procesos psicológicos comprendidos en el mantenimiento de una conducta compatible con las normas morales internalizadas.” (Ausubel 1997, p. 229) La maduración de la conciencia moral va a la par de la maduración cognitiva pero intervienen el control personal inhibitorio y la autocrítica. Esta última funciona cuando los progenitores le transmitieron a la niña o al niño un marco de valores sólido pero estando como mediadora una relación amorosa, de tal manera que se pone a andar el sentimiento de culpa por traicionar la propia conciencia.

En la escuela, niños y niñas se les facilita el entendimiento de las reglas, la base de la equidad, la justicia y la cooperación, sobre todo en el juego, porque es ahí donde comparten objetivos comunes con sus iguales; empiezan a comprender la reciprocidad, incluso se instalan los sentimientos previos a la culpa pero para que esto suceda deben existir ciertas bases que proporcionó la crianza en el hogar, como la evidencia de las consecuencias y los vínculos emocionales.

La disciplina es el mecanismo idóneo mediante el cual en la niñez se experimentan los límites y la reciprocidad, la restricción y el control de sus impulsos. La disciplina es indispensable para la construcción de la conciencia moral. Al principio asimilará los valores de una manera subjetiva, por su falta de experiencia pero poco a poco, y con la intervención de otros agentes

socializantes como son maestros, maestras y compañeros y compañeras de clase, se irá haciendo más objetivo y racional. La asimilación de los valores irá del egocentrismo (y en ocasiones, del egoísmo) al altruismo, si se cuenta con todos los factores moralizantes.

Un niño o niña sobrevalorados (que experimentan poca presión para acatar las normas de casa) llegan a creerse superiores a los demás y difícilmente comprenden esa reciprocidad; quienes han sido rechazados tienden más fácilmente a seguir la normas. En niños y niñas subdominados hay verdaderas dificultades para que desarrollen la conciencia moral, no se la ha exigido que inhiba sus impulsos hedonistas ni agresivos; los límites, si es que hay, son inconsistentes y/o incoherentes. Lo que sucede con quienes los sobreprotegidos y sobredominados es que se les dificulta transferir los sentimientos hacia otras personas y para formarse un juicio moral independiente del de los padres/madres. *“Los niños deshonestos tienden a ser impulsivos, emocionalmente inestables y sugestionables.”* (Ausubel 1997, p. 248)

En cuanto a la relación que tiene el juicio moral con la inteligencia, hay varios estudios que demuestran correlaciones diferentes, sin embargo nos quedamos con los que dicen que existe una relación moderada, la inteligencia ayuda al desarrollo de la conciencia moral, por varias razones, pero no son equivalentes, puede un niño ser muy inteligente pero tener bajos niveles de conciencia moral.

Por último, en lo referente a la influencia de los medios masivos de comunicación, el autor expone: *“...ejercen más influencia sobre el desarrollo moral que algunos de los vehículos socializantes a los que tradicionalmente se les ha asignado esa responsabilidad. La eficacia de los medios a este respecto puede ser atribuida al hecho de que, además de presentar a los niños una versión más espectacular de la vida, no se atan a las restricciones de la realidad. Debido a que proporciona inigualables oportunidades para la afirmación vicaria del yo y para el culto satelizante del héroe, están en condiciones tanto de influir*

en las clases de valores que interiorizan los niños como de afectar el potencial inhibitorio de la obligación moral y el desarrollo de los sentimientos de culpa.” (Ausubel 1997, p. 257). Y afirma que hay estudios que muestran que entre más tiempo pasen frente a los mensajes masivos, tendrán una forma de pensar más estereotipada y una mayor propensión a la violencia.

CUADRO 1 – Dimensiones de la relación padre-hijo ¹³

<i>Dimensión (Actitud o conducta parental)</i>	<i>Posición del niño en la escala</i>	
	<i>Extremo superior</i>	<i>Extremo inferior</i>
1. Aceptación emocional	Aceptado	Rechazado
2. Valoración del niño por sí mismo o en función de las necesidades del yo parental	Valorado intrínsecamente	Valorado extrínsecamente
3. Magnitud de la valoración de la importancia del niño	Sobrevalorado	Subvalorado
4. Protección (cuidado, solicitud)	Sobreprotegido	Subprotegido
5. Dominación (imposición de la autoridad paterna o respeto por la voluntad infantil)	Sobredominado	Subdominado
6. Nivel de aspiración para el niño	Sobremotivado	Submotivado
7. Críticas al niño (manifiestas o implícitas)	Criticado en exceso	Criticado insuficientemente
8. Apreciación (reconocimiento de la competencia del niño)	Apreciado en exceso	Apreciado insuficientemente

¹³ Adaptado de D. P. Ausubel: *Ego Development and the Personality Disorders*. *op. cit.*

CONCIENCIA MORAL Y VÍNCULOS

“Somos los únicos seres que saben que existen.

Esa conciencia ocasiona

toda nuestra felicidad y toda nuestra miseria.”

Alberto Manguel

Historiador

Cuando hablamos de educación moral en el hogar debemos dejar a un lado la idea de los padres y madres perfectos, es decir, niños tiranos o no, pueden o no ser criados por padres, al menos, preocupados por la buena enseñanza, lo podemos ver en casos en los que de dos hermanos, sólo uno es tirano. Ciertamente pero también creemos que el problema de la violencia en la niñez temprana es muy complejo y tiene muchas aristas. No puede ser monocausal. Y además queremos ver cuál de esas aristas es más determinante.

Me explicaré con más precisión, Vicente Garrido Genovés, en su libro “Los hijos tiranos”, expone de una manera clara la relación de la conciencia moral con la violencia, de hecho con una de las manifestaciones más severas de ésta: el síndrome del emperador, un fenómeno que aparece cuando el hijo o la hija tienen cero tolerancia hacia la disciplina en el hogar, cuando quieren se les cumpla todos sus deseos y en el momento en que lo piden, de tal manera que si no son satisfechos tales deseos, reaccionan con violencia de leve hasta muy severa hacia sus progenitores. Este problema de violencia tiene una relación indirecta con otros tipos de violencia, tales como el acoso escolar, la violencia en el noviazgo, el maltrato a los animales e, incluso, actos delictivos y vicios, esto es, cuando un hijo se da cuenta que puede manipular a su antojo a su madre, mediante vínculo de dominio, se da cuenta que esta estrategia le funciona para

obtener lo que quiere, entonces la hace extensiva hace otros seres vivos, es lógico, si puede controlar a la persona que le representa la máxima autoridad, puede controlar a cualquiera.

El autor dice que este fenómeno va más allá de la culpa que pudieran o no tener los padres y madres de estos niños, hace todo un análisis de las causas que juntas o separadas dan lugar a este fenómeno, a nivel sociedad hay muchos factores que contribuyen y alientan el uso de la violencia como medio para lograr satisfactores, empezando por la ya conocida glorificación de la violencia por parte de los medios de comunicación.

Habla en primera instancia de la sociedad de consumo y del hedonismo, en la que la satisfacción inmediata de los deseos es prioridad, en la que se presentan como algo natural las tentaciones hacia lo vanal, superficial, rápido y fácil. Se pretende que las y los jóvenes disfruten lo más que puedan y ya en un futuro (suele ser lejano) retribuir a la sociedad parte de los bienes recibidos; aquí el problema es que los formamos para una actitud de sólo recibir y luego es muy difícil cambiarla.

Por otro lado, encontramos el ejemplo que padres y madres brindan rutinariamente en el hogar, al verse envueltos en situaciones de preocupación, estrés y competitividad por los ingresos o por mantener un trabajo en un mundo laboral cada vez más inestable. Así también se ha vuelto inestable muchas de las relaciones de pareja que contribuye a que se vivan situaciones de conflicto mal encaradas en el hogar.

Y para el último factor causante prefiero citar al mismo autor: *“...la sociedad ha perdido el objetivo principal de toda educación humana: crear conciencia, desarrollar un fuerte código moral acerca de lo que está bien y lo que está mal. La conciencia, el sentimiento de responsabilidad y de culpa vinculado a un desarrollo pleno de las emociones morales ha pasado de moda...”* (Garrido 2011, p. 39)

Ahora, ¿por qué tratar estos tópicos en nuestra investigación? Porque las generaciones cambian según la sociedad, vivimos en la era de la información pero no sabemos comunicarnos, la tecnología arrasa con el humanismo y la vida se vive de prisa y mientras que la niñez se acorta (en términos de intereses), los hacemos por más tiempo dependientes de los adultos (porque les damos todo sin hacerlos responsables ni autónomos, o al menos, se trata de una mal interpretada autonomía). El asunto es que los factores que analiza Garrido, creo son los que han modificado a la actual niñez, claro, en mayor o menor medida dependiendo de cada individuo. Como educadora, sé de quienes con apenas cinco años de edad (a veces menos) les faltan el respeto a sus progenitores como parte normal y cotidiana de su relación. En nuestro estudio queremos ver qué tanto estos factores se asocian más o menos a la violencia de género, valdría la pena preguntarnos ¿cuál es el ideal de vínculo afectivo que debe establecerse en el hogar para que no exista la violencia de género?

Continuando con el análisis de Garrido, la conciencia moral surge de dos factores:

- La necesidad de sobrevivir.
- La necesidad de pertenencia.

En una situación en la que nos vemos obligados a hacer por el otro, velar por su bienestar, darle incluso nuestro pedazo de pan, es porque lo vemos en vulnerabilidad y creemos que en algún momento nosotros mismos podríamos estar igual; a decir: “hoy por ti, mañana por mí” (reciprocidad). Responde a la necesidad de sentirnos aceptados en un grupo, el cual nos brinda seguridad y certidumbre, necesitamos del grupo porque nos provee de servicios, cuidado y protección. Cito: *“Probablemente este es el sentido moral en la persona: si tenemos que colaborar para sobrevivir, si establecemos el código de conducta de que he de privarme de parte de mi comida para que tú puedas comer cuando estás herido y no puedas cazar (porque yo esperaré que hagas lo mismo cuando yo caiga herido), entonces adoptamos un modo de ser en el que “lo bueno” y “lo*

malo” ha de establecerse con claridad, ha de ser respetado y –lo más importante- ha de ser enseñado y transmitido de generación en generación.” (Garrido 2011, p.48) El egoísmo, por otro lado, se vuelve malévolos si y sólo si la persona no está dispuesta a ayudar a nada que no se vea reflejado directamente en su bienestar.

De la necesidad de pertenencia/aceptación surge la obediencia a la normatividad, que obviamente es establecida por las y los adultos.

Cuando los niños y las niñas empiezan a tomar decisiones sin tomar en consideración a los adultos, se dice que están empezando a manejar su razón práctica de modo independiente (en la primera juventud termina este proceso).

Es importante decir que conciencia moral no es sinónimo de empatía, aunque sí incluye a esta última. La conciencia se construye en el mundo de las emociones y dependerá de nuestra capacidad para relacionarnos con los otros. *“La conciencia no existe sin un vínculo emocional hacia alguien o algo...La conciencia es nuestra guía moral, la que nos pone unas obligaciones hacia los otros y esto es posible porque hemos desarrollado la capacidad de preocuparnos por el bienestar de esos otros, porque somos capaces de querer y de aceptar ese amor de ellos”*. (Garrido 2011, p.60)

Por otro lado no hay conciencia moral sin razonamiento moral, ésta nos asiste en el momento de juzgar una acción. Cuando la conciencia moral no existe, todo se reduce a competencia para ganar.

En un estudio de la psicóloga Carol Gilligan demostró que las mujeres se guían por el precepto moral del “cuidado” o como ella le llamó: “la ética de cuidado” más allá de la ética racional. Esta diferenciación, de ser cierta, nos permitiría entender porqué las niñas de nuestra investigación se comportan distinto, “cuidan” al muñeco, lo levantan cuando caen, sienten empatía, incluso presentan manifestaciones de cariño, asociándolo a las muñecas con las que juegan, parte del rol estereotipado del ser niña.

Cuando hablamos de moral, se retoma un viejo dilema filosófico: ¿hay una o múltiples morales? Más allá de los diferentes preceptos morales de cada cultura, Marta Stout nos argumenta que *“un tipo de elemento milagroso permanece constante –con ciertas excepciones- para todos nosotros: el vínculo profundo a otros seres humanos...la comprensión de que todos dependemos de todos.”* (Garrido 2011, p.62)

A falta de conciencia moral, hay predisposición a establecer relaciones de dominio, explotar y maltratar a otros.

La conciencia viene a ser la cúspide de la escalera evolutiva, sin embargo, por alguna razón, pareciera que va en decadencia cuando hablamos de conciencia moral.

Los psicópatas son conscientes de que pueden hacer daño pero también les produce placer, disfrutan atemorizando y amenazando, ocasionando dolor a otros. De hecho, su vida emocional es bastante plana, no pasan del enfado, la ira y el placer mencionado; son incapaces de sentir tantas otras emociones porque son sumamente egocéntricos. A menor conciencia moral, más intensas y persistentes serán las conductas abusivas, dice el autor.

Garrido también dice que los niños tiranos no suelen ser los típicos delincuentes, y si bien nuestro interés son las manifestaciones de la violencia según el género, las correlaciones que hace este autor en su estudio, sus análisis y conclusiones nos darán luz en nuestra investigación.

Según el psicólogo Theodore Millon, la venganza es uno de los motivos más poderosos del psicópata envidioso (que se caracteriza porque no sufre). Se cree que también es un motivo de los acosadores escolares quienes al haber tenido experiencias traumáticas, no hallan el modo de sanar y canalizan esas emociones negativas hacia otros. En cambio, el narcisista (quien sí sufre porque se va quedando solo) no supone un fracaso de la conciencia, sino de la empatía, la capacidad de sentir y actuar ante la emoción que está experimentando la otra persona.

Me permito citar lo siguiente por la trascendencia que tiene para nuestro análisis: *“Las emociones que puede sentir el psicópata son las reacciones afectivas **primitivas** que resultan del dolor y del placer físico, o bien las que se derivan de la frustración y de los éxitos en los juegos de poder y dominio en los que participa”*. (Garrido 2011, p.104) Es importante porque nosotros entendemos la diferencia entre violencia y agresividad. Violencia no es lo mismo que agresividad, esta última es inherente a la naturaleza humana, se localiza en la amígdala cerebral (estructura , es instintiva y es necesaria para la supervivencia de la especie ya que nos permite huir de una situación en riesgo y/o defendernos de un peligro que es amenazante a nuestra supervivencia, la agresividad se abandona cuando cesa el peligro y no hay placer en sentirla; la violencia en cambio ataca aquello que no representa amenaza, al contrario, al débil, permanece haciendo daño y hay un sentimiento de placer al infringir dolor.

Hay investigaciones que muestran que la psicopatía es en un 50% herencia. Entonces cabe preguntarnos ¿puede el maltrato infantil ser el detonante ambiental de la psicopatía en niños que tengan una predisposición genética? La respuesta es que no hay pruebas convincentes pero las teorías psicológicas son muy claras en cuanto a que el ambiente hostil sí deteriora el desarrollo emocional de niños y niñas, de lo contrario sería negar el impacto del estilo de crianza y de los métodos de enseñanza en la conformación de la personalidad de los seres humanos. *“Sabemos que ser objeto de abusos en la infancia y ser testigos de la violencia habitual en la relación que tienen sus padres aumenta el riesgo de que los niños desarrollen una personalidad agresiva.”* (Garrido 2011, p.156) Por lo tanto debemos proveerlos de una gran cantidad de estímulos morales que, además de reparar posible tendencia genética, contrarresta los estímulos negativos que son bombardeados por los medios masivos de comunicación.

Para Garrido, las personas con conciencia moral son las que presentan:

- Respeto generalizado por la humanidad, o todo ser vivo: coraje, compasión, solidaridad, honestidad, integridad, trabajo duro para

desarrollar una vida útil.

- Disposición para actuar conforme a los principios.
- Voluntad para arriesgar los intereses personales en beneficio de los valores morales.
- Tendencia a inspirar a otros.
- Humildad.

De tal manera que estas personas son definidas por sus convicciones éticas, son lo que hacen, de tal manera que conforman una *unidad del yo* con sus metas morales. A esa unidad le llamamos *integridad humana*.

Quienes sobreviven a los tiempos de “relativismo y vida muelle” como dice nuestro autor es porque se sienten felices en la medida en que no se traicionan a sí mismos.

Esa “responsabilidad decidida” no es otra cosa que el compromiso con las creencias y el coraje para aceptar las consecuencias, es decir, para ACTUAR.

“¿De dónde saca una persona el coraje para enfrentarse a los riesgos? Estas personas actúan de modo automático siguiendo los principios que han ido conformado su carácter. Trasladan sus principios en acción directamente, con pocas dudas e indecisiones”. (Garrido 2011, p.121) Entonces estamos hablando de que se requieren tres elementos para mantenernos firmes en nuestras convicciones morales: Integridad+ Coraje + Autoconfianza.

Características de las personas positivas:

- La ira no es un rasgo habitual.
- Capacidad de perdonar.
- Preocuparse honestamente por la gente, valorar el carácter de humanidad en todas las personas.
- Gratitud por su trabajo.
- Tener un proyecto.
- Lo que ven les entristece y en muchos casos se sienten profundamente

conmovidos.

- Sentido del humor.

Es necesario ir enseñando a los niños y las niñas a que autorregulen sus impulsos y otras conductas que van en contra de la normatividad y las convenciones sociales. Recordemos que en la primera infancia el egocentrismo es una característica pero que poco a poco debe irse erradicando. *“El crecimiento moral es la conquista de los impulsos egocéntricos para abrirse al mundo y a las necesidades de los otros”*. (Garrido 2011, p.128)

Otro aspecto que me interesa resaltar es la indignación moral del niño o niña hacia lo ajeno y, por añadidura se derá hacia lo propio; tenemos que enseñarles una actitud beligerante hacia las injusticias, es decir, que sientan la necesidad de involucrarse y participar, obvio de modo pacífico, en los conflictos con la finalidad de ponerle solución o evitar que alguien salga lastimado, es decir, luchar contra las injusticias. Esta actitud y capacidad de lucha se basa en la indignación moral del niño o niña hacia lo ajeno y, por añadidura, hacia lo propio; indignación que es motivada por el sentido de comunidad mediante la comprensión de la perspectiva de los demás.

El mismo Garrido nos expone las necesidades que según Glasser conforman la identidad del ser y que tendrían que estar en equilibrio para tener una vida con calidad moral:

- Supervivencia
- Libertad-autonomía
- Amor-pertenencia
- Poder-logro
- Alegría

“Sin capacidad de culpa, el ser humano fracasa...En Occidente el individualismo y el éxito a cualquier precio es un valor bien instalado...nuestras sociedades han perdido mucha de su capacidad anterior de educar promoviendo el altruismo”. (Garrido 2011, p.140)

Por lo menos, la sociedad compensa, en el mejor de los casos, la falta de sentimiento de culpa con la vergüenza, al ser expuesto un individuo al juicio de los demás, como un mecanismo de coerción. Lo ideal sería recuperar la culpa como un valor positivo porque de ésta emana la convicción de hacer las cosas bien, es decir, no importa si te atrapan en el delito o no, se debe hacer el bien independientemente de eso. Se dejó de educar conforme a la culpa por relacionarla con aspectos religiosos y por creer equivocadamente que genera traumas.

Y a propósito de traumas, sería conveniente definir: *“El trauma se caracteriza por un ingreso de excitación en forma excesiva en el aparato psíquico, en relación con la tolerancia del sujeto y su capacidad de controlar y elaborar psíquicamente dichas excitaciones.”* (Mabel Anido 2005, p.29)

La culpa es un sentimiento de dolor que emana de la convicción de que hemos hecho algo malo; la vergüenza, en cambio, es un malestar que surge porque nos **descubrieron** haciendo algo malo, lo importante es aquí es cómo queda nuestra imagen ante los demás, de tal manera que una vez justificado nuestro error, aunque sea con falsedades, pasa el sentimiento de vergüenza. Nos pasamos justificando nuestros malos actos y así es como son minimizados. La culpa es un dolor interno y a la vez una fuerza interna que nos mueve hacia las conductas morales. La culpa es parte de la moral de autonomía, la vergüenza de la moral de heteronomía.

El relativismo moral a lo más que aspira es a inculcar la, muy necesaria pero insuficiente, tolerancia.

La mejor manera para la enseñanza de la conciencia moral es mediante la práctica: que niños y niñas vean a papá y mamá realizando actos morales (y obviamente a maestras y maestros) y que les presentemos muchas oportunidades para que ellos mismos los realicen. La moralidad negativa implica aprender de los actos inmorales que cometemos, sufrir la consecuencia lógica y reflexionar al respecto.

En muchos casos, aunque en la familia no haya situaciones de violencia, es porque el estilo de crianza es demasiado permisivo, no siempre por culpa de los padres, puede ser por negligencia ya que la sociedad es así, altamente permisiva, es decir, los valores de hoy, que además enlaticen los medios masivos de comunicación, fomentan esa permisividad aún y cuando los padres lleguen a poner ciertos límites.

Y para cerrar este capítulo, queremos hacer mención de una autora contemporánea, pues a propósito de los vínculos, en su libro “Todos significa todos”, Alicia Molina nos expone que para lograr una comunicación verdaderamente eficiente, es necesario alguien que muestre un interés por escuchar, es decir, no sólo que sea genuino sino que quede manifiesto de modo evidente. Esta comunión es la base para la generación de vínculos, y estos son terreno fértil para la seguridad, la fortaleza y la libertad. Entonces deberíamos preguntarnos: ¿los adultos encargados de la crianza y la educación de niños y niñas, se dan tiempo de escucharlos?

RESULTADOS CUANTITATIVOS

Variables que no se pudieron controlar, datos que otorgan validez a los datos cuantitativos.

Entre las variables que no pudimos controlar fueron las preguntas que algunos niños y niñas dejaron sin contestar, tales son tomados como datos perdidos por el sistema (SPSS) y realmente no perjudican los resultados, sin embargo, hubo otras situaciones que sí alteran como los niños y niñas con necesidades educativas especiales o con algún trastorno del desarrollo, o simplemente quienes no comprendieron la pregunta pese a las explicaciones constantes.

Lo que otorga validez a los datos es por ejemplo los resultados comparativos entre el tipo de disciplina en casa y en la escuela, mientras que muchos en casa

dicen que les pegan como método disciplinario, en la escuela sólo 5 niños, de 373 contestaron que les pegan sus maestras/maestros.

FRECUENCIAS.

EDAD Y SEXO.

De 373 encuestados de entre 4 y 8 años, el promedio es de 6 años y la moda es de 7, esto porque nuestra muestra se enfocó en primer y segundo año de primaria; los porcentajes de 4 y 8 años no son representativos.

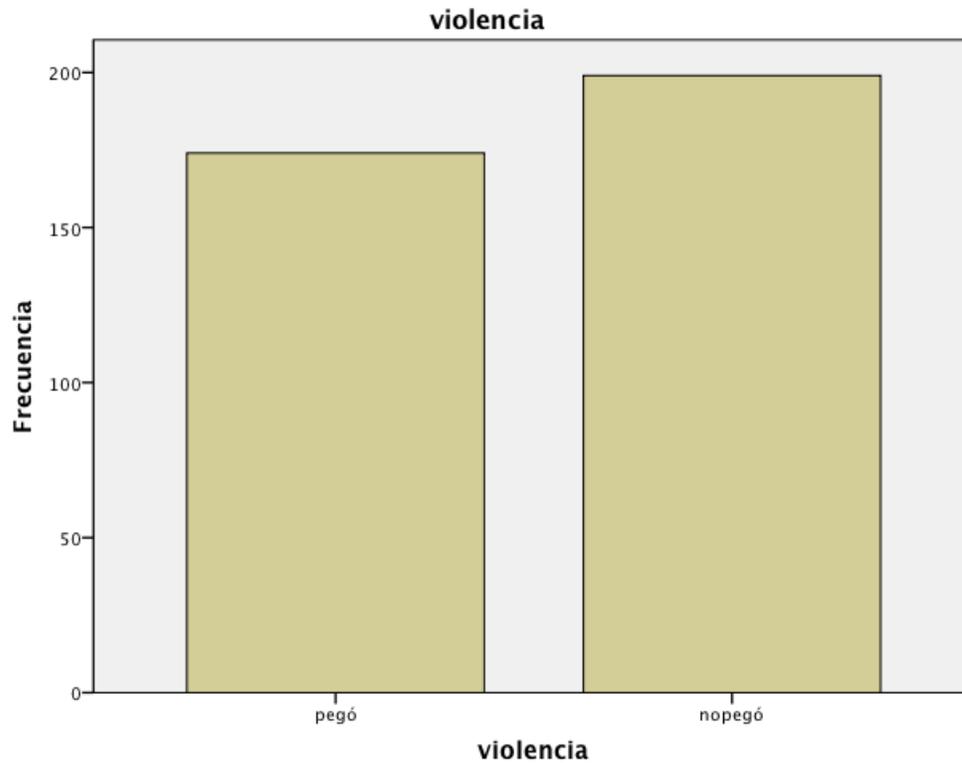
El programa arrojó 54.6% niñas y 45.4% niños.

VIOLENCIA MANIFIESTA HACIA BARTOLOMEO.

Del total de niños y niñas con quienes trabajamos, un 46.6% decidió pasar a pegarle al muñeco, tal como se muestra en la siguiente gráfica:

violencia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
pegó	174	46,6	46,6	46,6
Válidos nopegó	199	53,4	53,4	100,0
Total	373	100,0	100,0	



LA VIOLENCIA ES CONSIDERADA BUENA O MALA.

92.7% del total de encuestados considera que la violencia es mala, con sólo un 7.3% considerada como buena.

SOY UNA PERSONA VIOLENTA.

De los 373 niños y niñas encuestados, el 85.4% se considera que no son personas violentas, contra un 14.6% que se consideran violentas.

LOS HOMBRES TIENEN PERMISO DE SER VIOLENTOS Y/O DE JUGAR BRUSCO.

Del total de niños y niñas, sólo un 13.2% contestaron que los niños sí tienen permiso de ser violentos pero en cuanto a la respuesta de si tienen permiso de jugar brusco, se eleva un poco el porcentaje al 18% aceptando que tratándose de juego, sí pueden ser violentos.

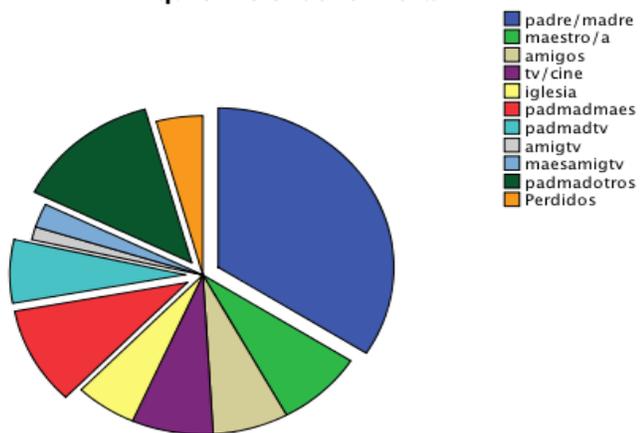
ÁMBITO DE LA VIOLENCIA.

En la pregunta de ¿dónde has visto violencia? había una opción que declaraba que en todos los lugares arriba mencionados, la encuesta arroja que esta es la opción con más alto porcentaje, tal y como se muestra en la gráfica:

	Frecuencia	Porcentaje válido
	31	8,6
	67	18,5
	38	10,5
	41	11,3
	27	7,5
Válidos	16	4,4
	8	2,2
	89	24,6
	44	12,2
	362	100,0
Perdidos	11	
Total	373	

	Frecuencia	Porcentaje válido
	127	35,6
	30	8,4
	26	7,3
	28	7,8
	21	5,9
Válidos	37	10,4
	24	6,7
	5	1,4
	9	2,5
	50	14,0
Total	357	100,0
Total	373	

quién le enseñó moral



RELACIÓN CON PADRE Y MADRE.

El SPSS arrojó que los hogares con amor son los más mencionados en las encuestas, con un porcentaje de 45.6%, seguido de un 24.6% que pelean a veces padre y madre con los hijos e hijas. Me parece interesante observar con detenimiento la gráfica para darnos cuenta que aunque las opciones positivas esran sólo dos, se llevan el más alto porcentaje pero no deja de inquietar que las opciones que marcan una relación difícil o conflictiva en la familia, en suma, resulta en 45.4%. Gráfica:

	Frecuencia	Porcentaje válido	
	peleamosmucho	16	4,4
	peleamospoco	90	24,6
	insultos	6	1,6
	gritos	15	4,1
	amor	167	45,6
Válidos	respeto	33	9,0
	peleamos mucho con insultos y gritos	5	1,4
	peleamos poco pero con insultos y gritos	34	9,3
	Total	366	100,0
Perdidos	Sistema	7	
Total		373	



RELIGIÓN.

La frecuencia de la religión es la siguiente: 56.5% dijeron no ir a la iglesia, y un 43.5 dijeron que sí asisten. Es importante aclarar que la pregunta se reducía a si iban o no a la iglesia, por lo que los resultados no precisan el tipo de religión y dejan fuera otras que en lugar de iglesia tienen templo.

DISCIPLINA EN CASA.

El 31.7% respondió que les pegan en su casa cuando se portan mal, seguido de un 22.4% dice que papá y/o mamá dialogan con ellos/ellas. El regaño tiene un significativo 20.7% como vemos en la gráfica:

		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	nada	24	6,7
	regaño	74	20,7
	castigo	54	15,1
	insulto	12	3,4
	golpe	113	31,7
	Total	357	100,0
Perdidos	Sistema	16	
Total		373	



DISCIPLINA EN LA ESCUELA. El castigo y el diálogo tuvieron un porcentaje casi igual: 30.7% el castigo y 30.1% el diálogo. El regaño se acerca a estos datos con un 27.5%. El alto porcentaje de valores perdidos es porque hubo

muchas niñas y algunos niños que se acercaron para decirnos que no habían respondido esa pregunta porque siempre se portaban bien en la escuela. Es probable que quienes contestaron que les pegaban, se confundieron pensando que se trataba de los pares. Gráfica:

	Frecuencia	Porcentaje válido
nada	31	9,1
regañó	94	27,5
castigo	105	30,7
Válidos insulto	4	1,2
golpe	5	1,5
diálogo	103	30,1
Total	342	100,0
Total	373	



TOLERANCIA.

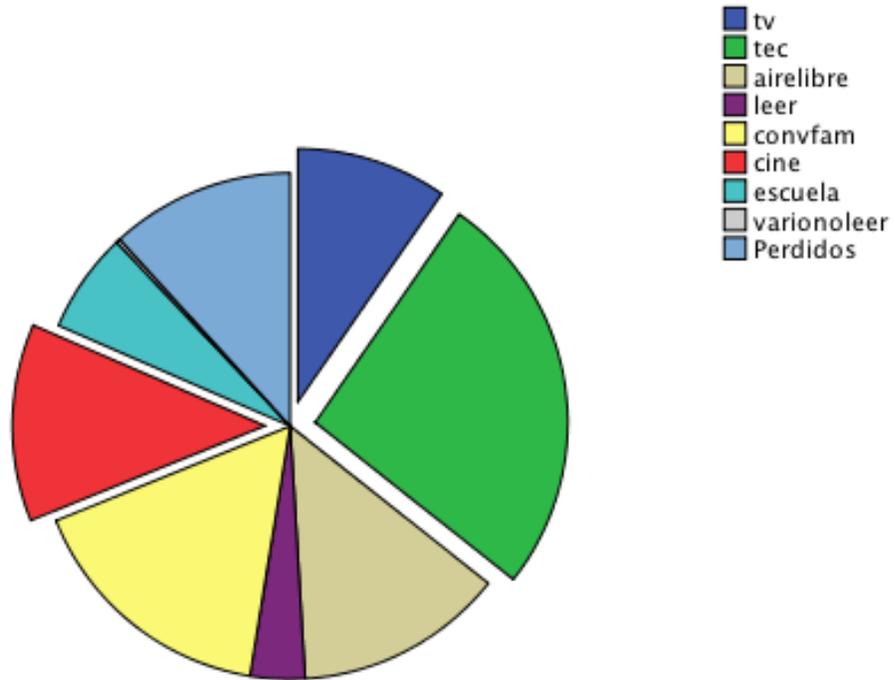
Una mayoría de 34.7% respondió que acepta feliz cuando sus progenitores les niegan en la tienda algún juguete o dulce. Un 29.5% responde que se pone triste. Un 14% comparten el enojo y el berrinche como respuesta a la negativa de sus deseos.

INTERESES.

El uso de las tecnologías se lleva el más alto porcentaje con un 29.5% de los encuestados, seguido de un 18.5 que dicen preferir convivir con la familia y luego un 14.3 quienes prefieren ir al cine. La televisión ha quedado rezagada al 10.9%. Las actividades de ir a la escuela y leer son las que ocupan los puestos más bajos. Si sumamos todo lo relativo a tecnología visual sedentaria (videojuegos, computadora, cine y televisión) dan un total de 54.7%. Gráfica:

	Frecuencia	Porcentaje válido
tv	36	10,9
tecnologías	97	29,5
juguar al aire libre	50	15,2
leer	13	4,0
Válidos convivir con la familia	61	18,5
cine	47	14,3
escuela	24	7,3
varios menos leer	1	,3
Total	329	100,0
Perdidos Sistema	44	
Total	373	

intereses



CORRELACIONES.

SEXO-VIOLENCIA MANIFIESTA CON EL MUÑECO.

De las niñas, un 18.4% decidió pegarle al muñeco, porcentaje pequeño frente a un 82% de niños que pegó al muñeco.

SEXO-SOY UNA PERSONA VIOLENTA.

El 89.9% de las niñas se perciben como personas no violentas, los niños 80.7%, es decir que si decimos que el 10.1% de las niñas se considera violenta, estamos hablando que casi el doble de niños se considera así, con un 19.3%.

SEXO-VIOLENCIA CONSIDERADA COMO BUENA O MALA.

El 94.5% de las niñas considera que la violencia es mala, en tanto el 92.1% de niños la considera así.

SEXO-CAMBIAR DE SEXO.

Un mínimo porcentaje respondió que le gustaría cambiar de sexo y, contrario a lo que pasa con niños y niñas de 9 o 10 años en algunas encuestas, ese porcentaje mínimo corresponde más a los niños: 8 niños quieren cambiar de sexo y sólo 2 niñas. El argumento de un niño (se lo proporcionó otro niño) fue para poder usar el cabello largo; otro de los que contestó que sí, se aseguró de contestar en el lugar indicado pero con cierta vergüenza.

SEXO-RELACIÓN CON PADRE/MADRE.

Las niñas dicen tener una relación de amor con sus progenitores en un 53%, aunque le sigue un 22% de pleitos a veces. En los niños la relación de amor baja a un 37.4% seguido de un 26.4% de pleitos a veces. En el dato que encontramos una diferencia proporcional mayor es en lo referido a que pelean mucho con sus progenitores: en las niñas es de 2.5%, mientras que en los niños se eleva a un 6.1%. Gráfica:

sexo		Frecuencia	Porcentaje válido	
mujer	Válidos	peleamos mucho	5	2,5
		peleamos poco	45	22,7
		insultos	2	1,0
		gritos	7	3,5
		amor	105	53,0
		respeto	15	7,6
		peleamos mucho con insultos y gritos	2	1,0
		peleamos poco pero con insultos y gritos	17	8,6
		Total	198	100,0
		Total	201	
hombre	Válidos	peleamos mucho	10	6,1
		peleamos poco	43	26,4

	insultos	4	2,5
	gritos	8	4,9
	amor	61	37,4
	respeto	18	11,0
	peleamos mucho con insultos y gritos	3	1,8
	peleamos poco pero con insultos y gritos	16	9,8
	Total	163	100,0
Total		167	



SEXO-MORAL.

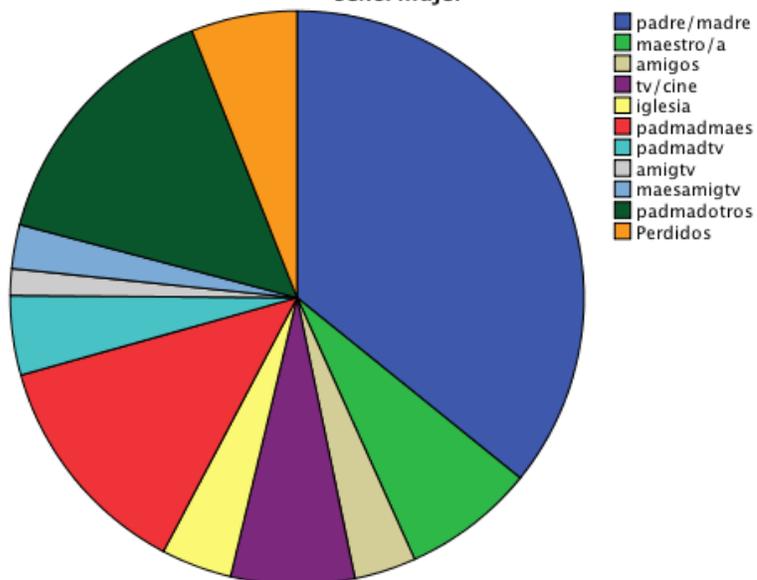
En cuanto a de quién recibieron la educación moral, las niñas comentan que de sus progenitores en un 38.1% y los niños un 32.9%. La diferencia interesante aquí es cuando refieren a la influencia que tienen los amigos y las amigas; los niños dicen que sus amigos les enseñaron lo que es la violencia en un 11%, mientras que las niñas apenas un 3.7%. Gráfica:

sexo		Frecuencia	Porcentaje válido	
mujer		padre/madre	72	38,1
		maestro/maestra	15	7,9
		amigos	7	3,7
		tv/cine	14	7,4
		iglesia	8	4,2
	Válidos	padre/madre/maestra	26	13,8
		padre/madre/tv	9	4,8
		amigos/tv	3	1,6
		maestro/amigas/tv	5	2,6
		padre/madre/otros	30	15,9
		Total	189	100,0
	Perdidos	Sistema	12	
	Total	201		
hombre	Válidos	padre/madre	54	32,9
		maestro/maestra	15	9,1

	amigos/amigas	18	11,0
	tv/cine	14	8,5
	iglesia	13	7,9
	padre/madre/maestro	10	6,1
	padre/madre/tv	14	8,5
	amigos/tv	2	1,2
	maestra/amigos/tv	4	2,4
	padre/madre/otros	20	12,2
	Total	164	100,0
Perdidos	Sistema	3	
Total		167	

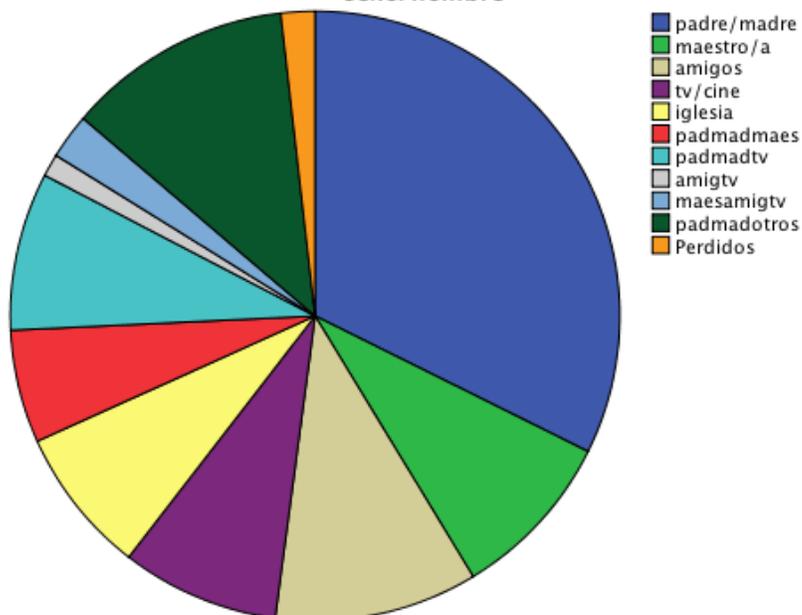
quién le enseñó moral

sexo: mujer



quién le enseñó moral

sexo: hombre



SEXO-DISCIPLINA EN CASA.

Tanto en niñas como niños, el porcentaje más alto corresponde a los golpes como método disciplinario preferente en la casa, en las niñas con un 29.2% y los niños con un 34.4%. En ambos sigue el diálogo, cerca del regaño, como puede verse en la gráfica:

sexo	Frecuencia	Porcentaje válido	
mujer	nada	11	5,7
	regaña	44	22,9
	castigo	30	15,6
	insulto	4	2,1
	golpe	56	29,2
	diálogo	47	24,5

	Total	192	100,0	
hombre	Total	201		
	nada	12	7,5	
	regaña	30	18,8	
	castigo	23	14,4	
	Válidos	insulto	8	5,0
	golpe	55	34,4	
	diálogo	32	20,0	
	Total	160	100,0	
Total	167			





SEXO-DISCIPLINA EN ESCUELA

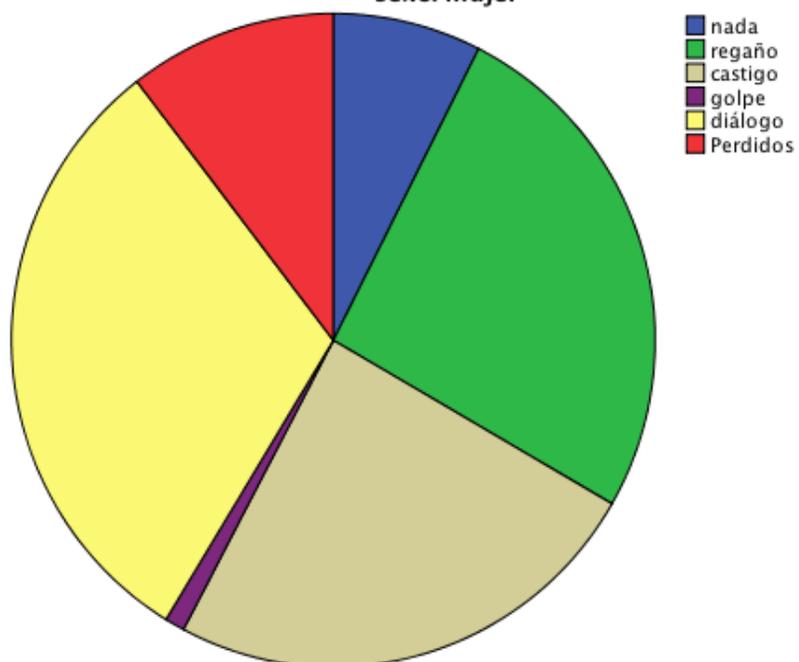
Las niñas refieren más el diálogo como método disciplinario usado cuando se portan mal, con un 34.4%; mientras que los niños dicen recibir más castigos, con un 35%. Gráfica:

sexo		Frecuencia	Porcentaje válido
mujer	nada	15	8,3
	regaño	52	28,9
	castigo	49	27,2
	golpe	2	1,1
	diálogo	62	34,4
	Total	180	100,0
Total		201	

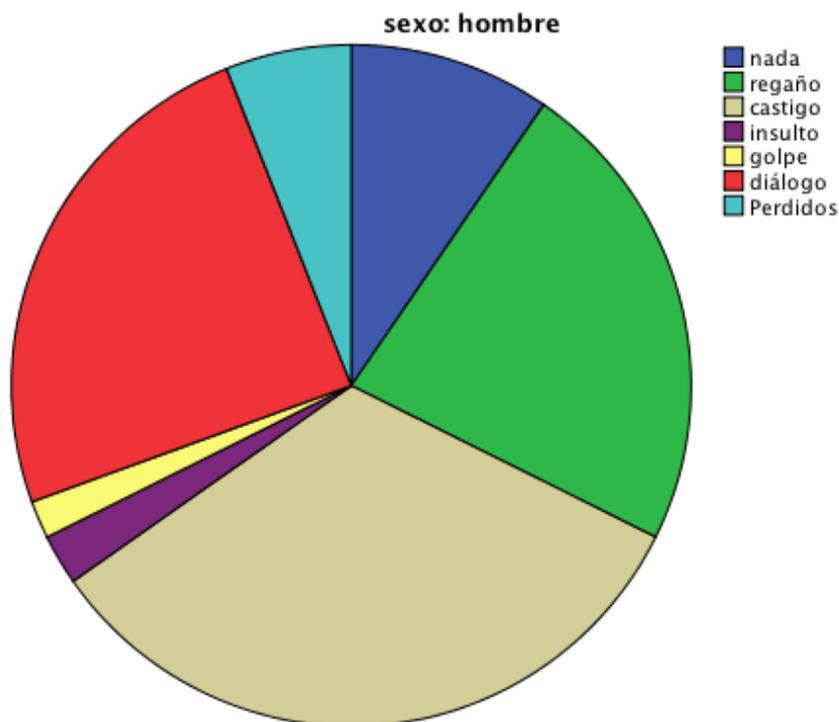
	nada	16	10,2	
	regañó	38	24,2	
	castigo	55	35,0	
hombre	Válidos	insulto	4	2,5
		golpe	3	1,9
		diálogo	41	26,1
		Total	157	100,0
Total		167		

tipo de disciplina en escuela

sexo: mujer



tipo de disciplina en escuela



SEXO-INTERESES.

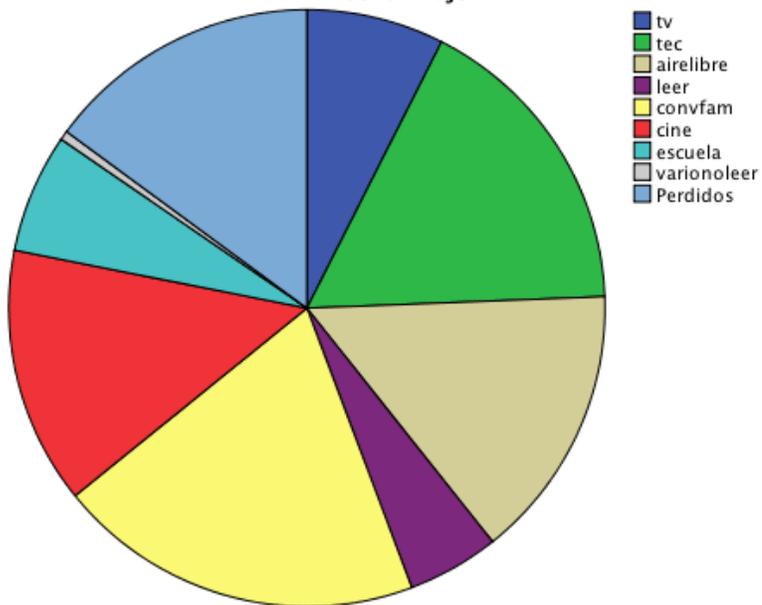
Es notoria la diferencia en tanto a los intereses: los niños prefieren dedicar su tiempo libre en los videojuegos y las computadoras con un 41.2%, y las niñas prefieren convivir con su familia. La gráfica muestra que las niñas tienen más diversidad de intereses, prefieren más el juego al aire libre y leer. Gráfica:

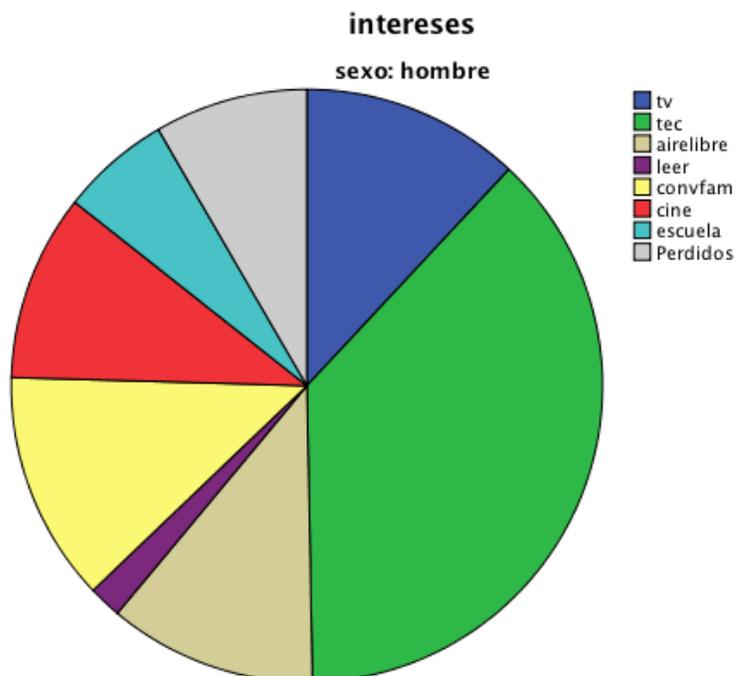
sexo	Frecuencia	Porcentaje válido
mujer Válidos	tv	15 8,8
	tecnologías	34 19,9
	jugar al aire libre	30 17,5
	leer	10 5,8
	convivir con la familia	40 23,4
	cine	28 16,4

hombre	Válidos	escuela	13	7,6
		varios menos leer	1	,6
		Total	171	100,0
		tv	20	13,1
		tec	63	41,2
		airelibre	19	12,4
		leer	3	2,0
		convfam	21	13,7
		cine	17	11,1
		escuela	10	6,5
		Total	153	100,0

intereses

sexo: mujer

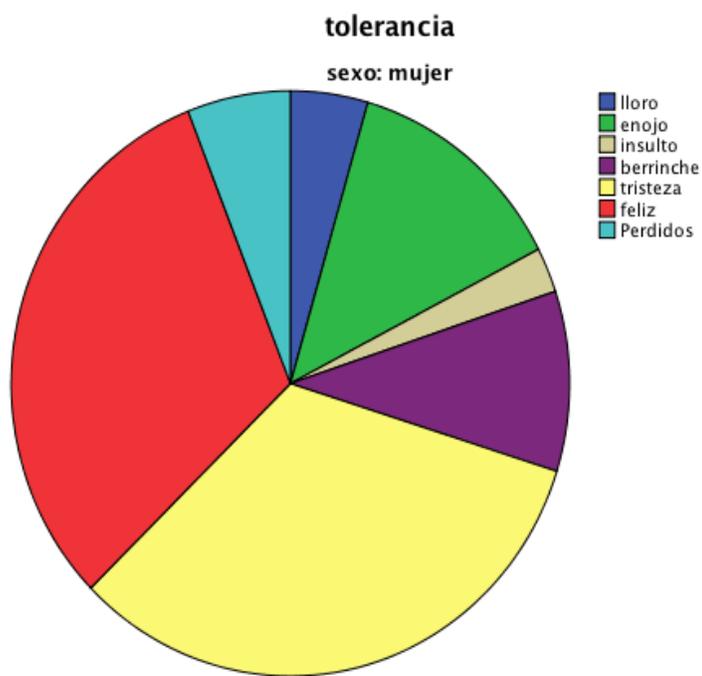


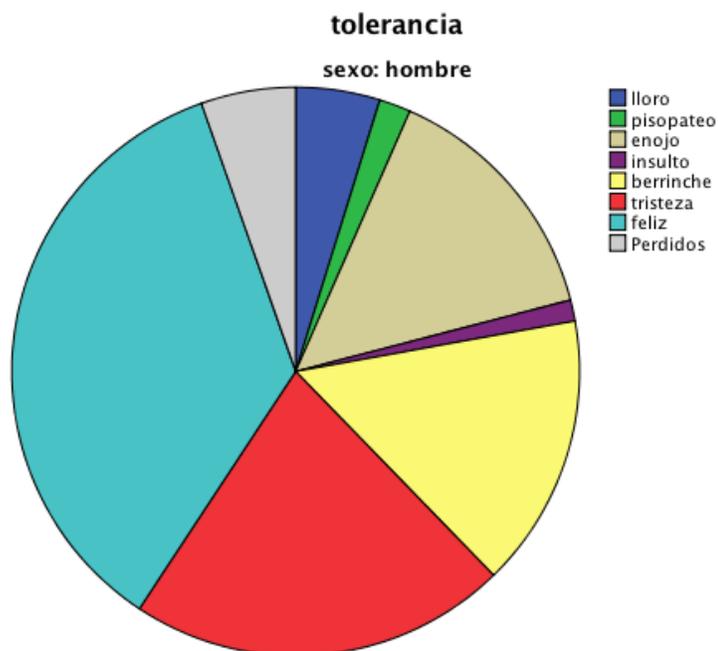


SEXO-TOLERANCIA. En cuanto a la tolerancia a la frustración en los casos en que el padre o la madre no les compran el juguete o el dulce que quieren, las niñas refieren ponerse tristes en un 34.9% seguido apenas con un 33.3% que dice que acepta feliz la negativa a sus deseos. Los niños refieren aceptar felices en un 37.3% pero se enojan más y hacen más berrinches que las niñas. Lloran casi por igual niños y niñas. Gráfica:

sexo	Frecuencia	Porcentaje válido
mujer Válidos	lloro	9 4,8
	enojo	26 13,8
	insulto	5 2,6
	berrinche	20 10,6
	tristeza	66 34,9
	feliz	63 33,3

	Total	189	100,0
Total		201	
	lloro	8	5,1
	enojo	24	15,2
	insulto	2	1,3
Válidos	berrinche	26	16,5
hombre	tristeza	36	22,8
	feliz	59	37,3
	Total	158	100,0
Total		167	





TIPO DE ESCUELA-DISCIPLINA ESCUELA.

En las escuelas particulares refieren tener un 37.4% de disciplina basada en el diálogo, seguida del regaño con un 30.8%; en tanto las escuelas públicas hay una frecuencia mayor del castigo con un 32.8%, seguido de un empate entre el diálogo con un 26.8% y el regaño con 26%.

RELIGIÓN-BUENA O MALA.

Cuando hacemos la correlación entre la religión (si asisten o no a la iglesia con regularidad) y si consideran a la violencia como buena o mala, vemos que no hay diferencia relevante: quienes no van a la iglesia refieren que la violencia es mala en un 90% mientras que los que sí van a la iglesia refieren un 92.9% que es mala.

RESULTADOS CUALITATIVOS.

En el apartado de resultados cuantitativos se expuso la frecuencia en total y desagregada por sexo de quienes pasaron con el muñeco, en este expondremos lo más relevante de lo observado en las sesiones de los grupos focales, tanto en la primera fase con el estímulo del muñeco como durante las entrevistas, si alguien quisiera leer completas las sesiones, incluimos algunas en el apartado de anexos.

En algunas escuelas privadas se negaron a participar en la investigación, pese a que se aseguró la confidencialidad de los nombres y que se brindó la opción de no videogravar.

Se trabajaron 20 grupos focales, con el estímulo del muñeco y luego se entrevistaron a 6 grupos de niños y niñas participantes de esa dinámica. Tanto con los datos obtenidos en las encuestas como con los de las sesiones de los grupos focales, se llegó a la saturación.

Niñas de tercero de preescolar realmente dudaron sobre si estaba vivo Bartolomeo, incluso una preguntó si respiraba, yo le respondí preguntando qué creía ella, y dijo que sí respiraba.

La mayoría sabe lo que contestaba porque en la pregunta sobre si quieren cambiar de sexo, se demuestra que comprenden; de igual manera en las preguntas del tipo de disciplina en casa y en la escuela, de tal modo que en la primera han puesto la mayoría que les pegan en su casa mientras que en la escuela, hay una mayoría que optó por el regaño. En la de los intereses, pocos o muy pocos elijen la respuesta de leer o ir a la escuela.

ANÁLISIS GENERAL.

Se pudo observar que en todos los grupos en los que se trabajó sucedió que la violencia, al ir transcurriendo la sesión, fue incrementando; los primeros niños y niñas que pasan lo hacen con timidez y en ocasiones dubitativos pero conforme se van oyendo risas y comentarios alentadores hacia la violencia, ésta va aumentando en frecuencia y en intensidad.

En todos los grupo en los que hubo violencia hacia Bartolomeo, hubo mucha risa y diversión ocasionada por la misma.

El factor obediencia a la “norma social de obedecer a los adultos” entró con frecuencia en contradicción porque en general se vió que niños y niñas “obedecieron” la invitación de pasar a pegar a Bartolomeo pero ignoraron otras dos: la norma social de que la violencia es mala y las mismas reglas de la dinámica cuando no respetaban los turnos de pasar, situación que pasó en casi todos los grupos.

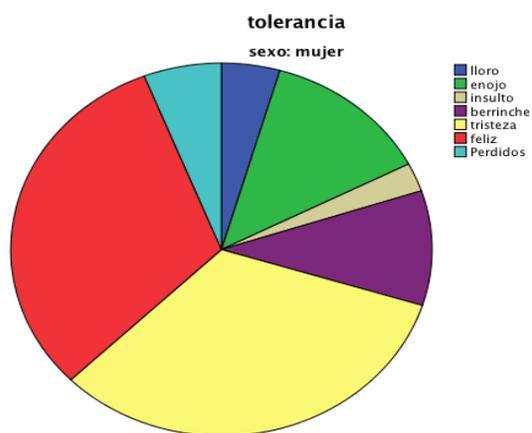
La imitación jugó un papel fundamental, ya que de 20 grupos de alumnos y alumnas, en 18 grupos hubo violencia hacia Bartolomeo, sólo en 2 grupos (de diferente escuela pública) nadie quiso pasar a lastimarlo, en uno de los grupos, el director hizo mención de que ese día había faltado a clases el “niño violento” y en el otro grupo fue la maestra quien me lo comentó. Pero también tuvimos una experiencia muy interesante en otra aula (también de escuela pública) en donde el primer niño en pasar a “pegarle” al muñeco, pasó porque la maestra me lo pidió, en voz baja, y con el argumento de que ese niño es tremendo y que le interesaba ver qué hacía, y cuál va siendo la sorpresa que en lugar de pegarle, me pide permiso para darle un abrazo y decirle “ay, qué lindos ojitos tiene”, las reacciones de sus compañeros y compañeras fueron de expresiones de ternura, así como de imitar la conducta pasando a abrazar al muñeco. Pero a la mitad de la sesión, no faltó uno que lo empieza a molestar y la curva que había descendido, asciende hacia la violencia porque ahora la imitan y la intensifican.

Hubo varias demostraciones verbales que nos indicaron que varias personas se tomaron muy en serio la idea de que Bartolomeo es un niño de verdad, lo que tenemos que hacer al respecto es analizar un poco cada caso, por ejemplo, una niña de preescolar fue la única del grupo que no le pegó ni lo molestó, ni siquiera se rió durante la sesión; como yo la felicité a la salida del salón, cuando me la encuentro ese mismo día en los pasillos de la escuela, me pregunta si Bartolomeo está triste, yo le digo que sí, porque le pegaron, pero que con ella está muy feliz porque ahora la considera su amiga. Horas más tarde, me vuelvo a encontrar a la niña y me dice con actitud de orgullo que ella es amiga de Bartolomeo. En este caso en particular pienso que es reforzado su comportamiento pacífico y no es que la niña crea que el muñeco es de verdad sino que busca mi aprobación como adulto. El otro caso se trata de un niño también de preescolar que decidió no pegarle y que cada vez que se topó con Bartolomeo se acercaba a abrazarlo con mucha ternura y mucho sentimiento; creemos que lo que mueve esta conducta es que él se sintió identificado porque ha sido víctima de violencia en el hogar, el padre padece de alcoholismo y el hermano mayor suele ser agresivo con él, a pesar de eso, él se siente amado por sus progenitores y hermano, sólo que tiene muy identificado que ese aspecto de su familia no le gusta (lo sabemos porque conocemos la dinámica familiar). El otro caso es similar a este: el niño (primaria) que en la escuela manifiesta conductas de indisciplina, agresión y falta constante a las reglas fue quien pasó a darle abrazos y decirle cosas tiernas; cuando lo entrevisto afuera del salón, queda evidenciada la violencia que vive en casa, al parecer el papá le pega a la mamá. Y por último, tenemos el caso de Linda (primero de primaria y que ha sido llamada así para proteger su identidad) quien fue la única persona que además de no lastimar a Bartolomeo, decidió hacer algo para evitar que siguieran lastimándolo y que, como puede leerse en su entrevista, ella dice: “yo sé que es un mono pero para mí es un niño de verdad aunque sea un mono”. Pareciera que en verdad comprendió el juego: imaginarse que era un niño de verdad y actuar en consecuencia.

Hubo otras expresiones como las de las niñas de un grupo focal que al terminar la entrevista quisieron pasar a despedirse de Bartolomeo con un abrazo. Un niño de segundo de primaria que me preguntó si Bartolomeo sabía escribir, otros preguntaron si respiraba y si de verdad hablaba.

Observamos también algunos niños y niñas que al inicio no se animaron a pasar pero luego, al ver lo divertido que es, deciden pasar.

Las siguientes son fotos de casos de niños y niñas que nos comentaban que nadie les había enseñado sobre la violencia. Tuvimos unos seis casos así.



ANÁLISIS DESAGREGADO POR SEXO.

Se puede decir que en general las niñas son menos violentas y cuando lo son, la manifiestan con menor intensidad; hubo muchos casos de niñas que sólo participaron como observadoras, algunas de las cuales ni siquiera riendo, además fueron las que más expresaban cosas como “pobrecito” y quienes querían pasar a lastimar al muñeco, respetaban el turno, es decir, la mayoría de las niñas seguía las indicaciones de la dinámica.

Observamos con mayor frecuencia a niños que al principio no quieren pasar pero después, al ver cómo transcurre la dinámica y que otros pasan y divierten

al grupo y que, incluso presumen su fuerza, entonces deciden pasar. También hubo quienes, la mayoría niñas, se mantuvieron firmes en su convicción de no pasar pese a incitaciones por parte del grupo.

También con mucha mayor frecuencia fueron las niñas quienes me solicitaron permiso utilizando lenguaje verbal y no verbal; es notorio que nadie consideró a su maestra de grupo para obtener tal permiso.

Las niñas tienen un nivel de elocución mucho más elevado que los niños, hablan con una mayor lógica y coherencia, utilizan mayor léxico, pronuncian mejor y se concentran más en las repuestas.

En cuanto al lenguaje no verbal durante las entrevistas, las niñas se mueven menos en sus lugares, los niños se ponen a jugar, se distraen más fácilmente y hay que estar llamándoles la atención para que respondan a las preguntas.

Las niñas (y uno o dos niños a lo mucho) fueron quienes se acercaban para levantar a Bartolomeo cuando alguien lo tiraba luego de pegarle; un niño lo levantó y luego le pegó, lo que nos indica que fue la manera que se le ocurrió para pasar a pegarle sin esperar turno. Una niña hizo lo mismo, lo levantó y ya estando ahí, lo ahorcó.

Un aspecto relativo a los niños fue que algunos mencionaban a los primos o los hermanos como las principales personas de quienes aprendieron qué es la violencia.

Otra situación interesante fue que muchos de los niños, en el momento de responder la pregunta de si se consideraban una persona violenta, decían que sí (y no), argumentando que para defenderse.

Formas de violencia.

La mayoría de las niñas pega con menos fuerza, pero hubo quienes mostraron demasiada violencia. Ellas utilizaron golpes suaves y fuertes en abdomen y cara,

cachetadas, empujones leves y fuertes, jaloneos, patadas, hubo dos niñas que lo ahorcaron (forma poco utilizada por los niños). También fue frecuente que le rompieran su dibujo y le tiraran la pañoleta. Podríamos decir que la mitad de las niñas que pasaron a pegarle al muñeco, lo hizo con fuerza, la otra mitad pegó suavemente o sólo pasó a molestarlo, es decir, quitarle su pañoleta, romper su dibujo o decirle cosas feas. Las niñas que pasaron, la mitad, detiene la violencia cuando cae el muñeco. En una sesión, una niña pasó con temor, mordiéndose las uñas y ya estando frente al muñeco, decide regresar a su asiento sin hacerle daño. Las cachetadas son comunes en las niñas.

En general, los niños le dan puñetazos (golpes en abdomen y cara, con el puño cerrado), lo avientan más, le tuercen el brazo, lo jalonean y representan movimientos de la lucha libre (ésta manifestación está ausente por completo en las niñas), uno le quiebra la espalda con la rodilla. Incluso corren para acumular más fuerza en el golpe. La mayoría de los niños le sigue pegando al muñeco aún y cuando ha caído al piso. Los niños le arrancaron el brazo y la cabeza varias veces y le siguen pegando pues ya están muy eufóricos y excitados por la dinámica. Los niños utilizaron casi toda la gama de formas de lastimar a alguien físicamente, además de no atender a las indicaciones de la dinámica; en uno de los grupos de escuela particular, se salió de control el juego porque cuando ya había acabado la sesión y estábamos por irnos empezaron a pasar sin permiso varios niños a pegarle al muñeco, sin hacer caso lo levantaron entre todos y lo aventaron en medio del salón, la cabeza salió volando, estando el muñeco en el piso, se le encimaron entre 6 y 7 niños y le surtieron de golpes, patadas, jalones, etc. Hasta que llegué ahí y tuve que sacar a Bartolomeo en alto, mientras yo recorría el salón para salir los niños me seguían saltando enfurecidos tratando de alcanzar al muñeco y seguirle pegando. Es importante mencionar que en este grupo son en su mayoría niños (13 niños y sólo 3 niñas).

Los niños llegaron a mostrar actitudes de desesperación y euforia; las niñas más culpa; algunas sólo incitaban a la violencia desde sus lugares pero no pasaban. Los puñetazos son comunes en los niños.

Lenguaje verbal y no verbal.

Las niñas dicen cosas como “pobrecito”, “no quiero ver”, “eso es violencia” y hacen expresiones de ternura cuando les hablo de lo mal que se siente Bartolomeo. Aunque también hubo algunas niñas que gritaron: “pégale en la cabeza” y “asesínenlo” (sin pasar ellas a pegarle). Una niña les sugiere a las que pasan con Bartolomeo cosas en el oído. Otra niña, al levantar la mano para pasar con el muñeco, dijo: “es que yo molesto mucho”. Una niña sugirió: “tíralo y hazle la salchicha”. En una entrevista una niña dijo que ella sí molestaba pero como respuesta a la agresión, que cuando la enfadaban; yo le pregunté que cómo los molestaba y ella respondió rápido y como avergonzada: “les digo cosas como de su mamá”.

En sesiones separadas, una niña se acercó a mí y me preguntó preocupada: ¿le pegan porque es de hule verdad? Otra me dice: “profe, va a llorar”, otra más me dice: “¿no le molesta que le peguen ni le rompan el brazo? (pero refiriéndose a mí).

A los niños se les oyeron cosas como: “dale una patada”, “quítenle el pañuelo” “tíralo al piso”, “rómpele el brazo”, “dale una buena paliza”, “quítenle la camisa”, “pégale en los pitiquis”, “échenlo en la basura”, “cabezón”, “llorón”, “cara de tornillo”, “arráncale los cachetes” o gritan en coro y varias veces: “¡que lo patéen!” Cuando pasaron dos, un niño les sugirió que le pegaran al mismo tiempo. Recordemos al niño que le dijo a Bartolomeo: “qué lindos ojitos tiene”. Un niño le dijo a otro: “¡no manches, hasta acostado le tiras!” Otro niño dijo (en otro grupo): “ya déjenlo, pobrecito muñeco”.

Hubo grupos en los que fue imposible distinguir quién decía cada cosa pero se escuchaba: “no lo hagas”, “sí, rompe su dibujo”. En un grupo se escuchó: “noooo”, “eso es bullying”, y le decían al que pasaba: “¡fuera!”.

En el grupo donde nadie le pega se oyen voces decir: “yo no” cuando pregunto si alguien quiere pasar a molestar a Bartolomeo, y luego un niño dice: “yo no

porque me va a regañar mi mamá” entonces una niña le comenta: “pero es un niño falso”, y aún así nadie pasa a pegarle.

Quiero transcribir literalmente las palabras de dos niñas y un niño que comentaron en el mismo grupo, ya que servirá para nuestro análisis:

Niña 1: al acercarse a Bartolomeo, primero piensa lo que le va a decir, luego dice como si estuviera actuando y un tanto preocupada: ¿qué te pasa Bartolomeo? Eres una tortuga, no puedes correr rápido o qué te pasa?

Niña 2: pasa, lo saluda primero con la mano y dice con un volumen de voz normal: “eres un tonto, no sabes dibujar, no sabes leer”.

Niño: pasa y dice con tono enojado y voz fuerte: “oye, pinche cara de escarabajo, no me mires así”, después le pega en el abdomen.

En el lenguaje no verbal observamos niños con actitud de competencia y presunción de su fuerza física: uno dijo al grupo “miren esto” (refiriéndose a sus bíceps y levantando el brazo para mostrarlos). Otro niño, después de que pasó a pegarle a Bartolomeo con mucha fuerza, al caminar hacia su asiento levantó los brazos y la cabeza en actitud de orgullo y presunción, como diciendo: ya ven de lo que soy capaz. Las niñas en general fueron más tranquilas y manifestaron con su lenguaje verbal, más delicadeza, nerviosismo, ansiedad y duda. Hubo niñas que permanecieron quietas, sin siquiera reír, y otras que hacían, como Linda, expresiones de no querer ver lo que sucedía.

Pregunto qué haces cuando no te compran lo que quieres?

Diálogo entre dos niñas, se ven mutuamente y una le cede la palabra a otra:

Niña 1: yo me acuesto en el piso, me duermo y ya me olvido de todo, ya no quiero nada, estoy tranquila.

Niña 2: me olvido de todo, me tranquilizo porque a veces como medio quiero llorar y los juguetes no me los pueden comprar.

Niña 1 (le sugiere a Niña 2): que te los compre Santa.

Autonomía o conciencia moral.

Lo que más llama la atención es que niños y niñas obedecen cuando lo que se les pide va dirigido a satisfacer sus necesidades y sus impulsos pero desobedecen cuando la petición va en contra de sus deseos; cuando se les invita a pasar a pegarle al muñeco pasan de inmediato pero cuando les pido que se detengan y que vuelvan a sus asientos, pocos seguían las indicaciones.

Otro factor relevante que surgió durante las sesiones de los grupos focales fue la escasa compasión manifiesta en actitudes de empatía, ternura o cuando decían cosas como: “no le peguen, pobrecito”.

Pocos niños y niñas voltearon a verme para obtener una especie de permiso o como para confirmar que podían pegarle, pocos pidieron permiso utilizando el lenguaje.

Las niñas suelen tener una actitud de “cuidado” hacia el muñeco porque con frecuencia levantaban a Bartolomeo cuando caía al piso después de que le pegaban.

De los 373 niños y niñas con quienes trabajamos, sólo una niña se levantó de su silla para detener la actividad y pocos se mantuvieron firmes en su decisión de no pegarle a pesar de las invitaciones y las instigaciones por parte de otros compañeros de clase.

El grupo de Linda.

Hubo comentarios de niños que gritaban: “asesínenlo”, “golpéenlo” y Linda dijo estas cosas: “yo no me atrevería a hacer eso”, cuando le cuestiono por qué, argumenta: “es malo decirle a alguien que es lento , no puede estar comportándose así, no importa si está comportándose así, él es así” (queriendo decir que el hecho de que Bartolomeo sea lento no justifica que lo podamos

agredir). Conforme transcurre la sesión, Linda va diciendo cada vez más fuerte: “pobrecito”, “se va a sentir mal”, “hay niñas y niños que no quieren hacerle daño”, “no, pobrecito”, hasta que se levanta de su silla para decirme que no le gusta que le peguen, esperando que yo detenga la situación.

EN LAS ENTREVISTAS DE LOS GRUPOS FOCALES.

Las niñas son más extensas y coherentes al responder las preguntas que los niños, ellos tienden a responder con monosílabos. Niña de 6 años responde cuando le pregunto qué hace cuando quiere un juguete: “mi mamá me dice, pídelo en Navidad, y yo me quedo tranquila y le digo, bueno mamá, en Navidad lo voy a pedir”.

La disciplina en casa tiende a usar los castigos y los premios, regaños y los golpes mientras que en la escuela dicen que cuando alguien se porta mal, avisan a la maestra o la directora, y también manejaron el uso de reportes con la consecuente suspensión temporal de clases. En casa, un niño refiere que su abuela es una *alcahueta* porque dice que no pasa nada cuando se porta mal.

Tanto niñas como niños piensan que la violencia es mala, que causa dolor, lo que contradice, sobre todo en los niños, con su comportamiento en la dinámica de Bartolomeo. Algunos niños sí estuvieron de acuerdo con que la violencia es buena, el argumento es la defensa: “porque nos protege”. Uno comentó que sí tienen permiso de ser violentos por ser hombres.

En una entrevista, un niño muy violento dijo que le gustaba pegar, que consideraba a la violencia como buena, que era para defenderse, cuando lo cuestiono, la discusión tomó el giro siguiente:

¿Te pareció que Bartolomeo te iba a hacer daño?

Niño: sí, porque me daba miedo sus ojos.

Niña: ¡pero son ojos de llorar!

Más adelante confesó que le gustaba pegar, que lo hacía por diversión, además dijo que su papá le ha enseñado eso pero más su hermano Raúl porque es boxeador.

LA COMPASIÓN.

En las entrevistas comentaron lo siguiente: (no corresponden los tres comentarios a la misma entrevista).

Niña 1: “La violencia es mala, porque si tú le pegas a alguien, aunque te tire el sándwich, aunque te diga ‘me prestas eso’, ‘me compartes tantito’, no le vas a pegar, pobrecito”.

Niña 2: “No le pegué a Bartolomeo porque es un niño que no tiene amigos, tiene cara de llorar, la boca para abajo y eso significa que está triste y le puede sacar sangre”.

Niña 3: “Bartolomeo estaba llorando, triste, le pegaron mucho y también le cortaron la cabeza y eso no es bueno porque le podría salir sangre”.

Niño 1: “Le pegué porque todos me estaban diciendo, me dijeron: pégale, pégale”.

El caso Linda.

Linda fue quien mostró coherencia en su lenguaje, acciones y formas de relacionarse con sus progenitores; tuvo demostraciones de gran compasión cuando expresó durante la entrevista en el grupo focal:

Linda: algunos niños me empujan, me dicen cosas feas.

Entrevistadora: ¿qué haces cuando alguien te trata mal?

Linda: no les digo nada...yo quería ser amiga de ellos pero como son tan malos, no quieren ser mis amigos.

Entrevistadora: cuéntame qué pasó con Bartolomeo cuando fue de visita a tu salón.

Linda: Nada, (él) no hizo nada, sólo estaba paradito, se quedó sentadito, no nos hizo nada de daño, él es un buen niño pero los niños lo lastimaron (Lo expresó con voz de ternura)... porque también le gusta que jueguen con él y como nadie juega con él se pone triste y yo también me pongo triste porque él parece un niño de verdad...por eso me paré para decirles que no lo lastimen...los niños saben que la violencia es mala y no hacen caso, le pegaron y le jalaron la mano y lo patearon. (Su voz fue de desesperación, enojo y decepción).

En el apartado de Interpretación, daremos algunas ideas de porqué creemos que Linda dijo eso y actuó así, con base en las teorías psicológicas.

ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LOS RESULTADOS.

El siguiente análisis busca darle forma coherente al fenómeno de la violencia en las 6 escuelas de nuestra ciudad en las que trabajamos, organizar la teoría emergente del proceso de indagación mediante al análisis comparativo del marco teórico, los resultados estadísticos y lo observado en los grupos focales. Se trata pues de una interpretación local.

Violencia.

Tanto la frecuencia como los tipos de violencia utilizados tienen una relación directa con los estereotipos de género. Las niñas tienen propensión a obedecer las reglas, a inhibir sus impulsos agresivos, a tener lenguaje y comportamientos delicados, mientras que en los niños es bien visto y esperado que sean rudos, competitivos, valientes y rebeldes. Lo anterior es originado por los estereotipos de género que dictan qué esperar de las niñas y qué esperar de los niños. Así sucede con respecto a considerar que los niños, por ser hombres, tienen permiso de ser violentos y/o de jugar brusco; hay un porcentaje que nos dice que sí gozan de ese permiso; primero contestaban que no tenían permiso pero cuando les daba ejemplos de juegos bruscos, muchos y muchas cambiaban de opinión, lo que demuestra que, además de tener todavía un pensamiento concreto, dan las respuestas que creen que como adultos esperamos. Por esta misma razón, las niñas refieren como método disciplinario el diálogo y el regaño más que el castigo y los golpes, porque los niños suelen ser más inquietos y suelen romper las reglas, aún en su condición de pequeños, se les ve como el sexo fuerte.

Muchas niñas manifestaron preocupación por el bienestar de Bartolomeo, lo que corrobora la teoría de la “ética del cuidado” de la psicóloga Carol Gilligan, conducta que ha sido instalada también por los estereotipos de género; llegan a ver en Bartolomeo uno de sus muñecos a los que cuidan y dan de comer.

La violencia **no** es natural en los niños, ha sido una conducta instalada a través de los estereotipos de género, pues si bien es cierto que hay una propensión de ellos hacia la violencia, en este estudio observamos muchas niñas que no sólo aceptan que son violentas sino que manifestaron impulsos de baja a muy severa violencia. Si fuera algo natural en los niños, no hubiera habido una sola niña con esos comportamientos. En la búsqueda de la igualdad pareciera que se mantiene la estructura y visión binaria (de Derrida) de dominante y dominado y que las mujeres debemos ser como los hombres para poder acceder a esa posición de iguales. Recordemos que la búsqueda de la igualdad significa, a partir de nuestras diferencias, tener las mismas oportunidades de desarrollo y los mismos derechos ante la ley. La violencia, en cualquiera de sus manifestaciones debe erradicarse. Esta incoherencia entre lo que dicen y lo que hacen se debe a que los mensajes que reciben son confusos, imprecisos, contradictorios o inconsistentes.

La gráfica arrojó un alto porcentaje de niños y niñas que ven violencia en muchos lugares, lo que indica que hay un bombardeo de situaciones e imágenes violentas. Aunque refieren que en la casa no viven mucha violencia y el porcentaje más alto resultó que predomina el amor en los hogares, esto pudieraser porque a final de cuentas es el hogar donde la mayoría encuentra seguridad, donde por lo menos hallan los medios para la supervivencia y donde muchas veces hay un discurso de "*lo hago por tu bien*" pero realmente no existe un ambiente de respeto y amor, o los vínculos de afecto no sean los más adecuados. Aún así habría que pensar que en el ideal de las relaciones en el hogar fuera un mínimo porcentaje que refiere violencia; sobre todo porque en la teoría y la práctica, son los progenitores los responsables del desarrollo de la conciencia moral; el papel de la escuela es secundario en este sentido.

En cuanto a los resultados en el tema de la tolerancia, creemos que sus respuestas tan positivas se debieron a que contestaron por quedar bien en ese momento tanto con sus maestras como conmigo como adulta y con su grupo de pares, hay muchos a los que les da vergüenza aceptar que hacen berrinches

porque estos están estigmatizados como “*de bebés*”. Lo que sí pudimos constatar es que los niños se enojan más que las niñas, los niños son más impulsivos porque la sociedad les otorga ese permiso en conformidad con el estereotipo de lo masculino.

En lo relativo a los intereses en ambos sexos el porcentaje de tecnologías es muy alto como actividad preferida, pero se nota una diferencia en tanto niños prefieren los videojuegos y las computadoras y las niñas convivir con su familia pero en segundo plano están las tecnologías; se nota la influencia de los estereotipos de género (juegos y juguetes de moda que incitan a las niñas a adoptar el rol de madre-esposa). Lo grave de esto es que tanto niños como niñas pasan muchas horas frente a las diferentes pantallas tecnológicas (televisión, computadoras y tabletas electrónicas, teléfonos inteligentes o cine) y no se entrenan lo suficiente para establecer relaciones interpersonales porque afecta el desarrollo de canales de comunicación, y no aprenden a resolver conflictos. En otras áreas en las que afecta es en la salud porque no se ejercitan al aire libre (y luego vienen problemas de sobrepeso) y como pasan más horas frente a estos dispositivos se incrementa la influencia de éstos sobre la manera de pensar y actuar de la niñez.

El hecho de que a la mayoría de niños y niñas no les guste leer ni asistir a la escuela nos indica que como docentes estamos dejando de lado la formación integral de las y los alumnos, que nos dejó de preocupar la motivación escolar y que nos hace falta una profunda revisión de nuestras actitudes y actividades.

En los resultados obtenidos en cuanto a las diferencias de género manifiestas a través del lenguaje vemos claramente la influencia de los estereotipos pero queremos agregar una hipótesis de porqué las niñas son menos violentas, de acuerdo a nuestro marco teórico la base para una autocrítica y una madurez cognitiva está dada por el lenguaje mediante una relación de proporción directa, si las niñas (según la psicología diferencial) desarrollan el lenguaje antes que los niños, pudiera ser un factor que coadyuve al desarrollo de la conciencia moral. Recordemos el diálogo que se suscitó en un grupo:

Niña: “¿qué te pasa Bartolomeo? Eres una tortuga, ¿no puedes correr rápido o qué te pasa?”.

Niño 1: “eres un tonto, no sabes dibujar, no sabes leer”.

Niño 2: “¡oye pinche cara de escarabajo, no me mires así!”.

Comparando este diálogo que mantuvieron con Bartolomeo, se puede percibir el nivel de agresividad de los niños, sobre todo del Niño 2 que insulta sin motivo aparente.

Construcción de la conciencia moral-Vínculos.

Los progenitores son quienes enseñan a sus hijos e hijas las formas de convivencia, la manera de inhibir impulsos agresivos y resolver los conflictos, esto porque son las personas más significativas en la niñez. Entonces, de la calidad de los vínculos afectivos que se construyeron entre madre/padre e hijos/hijas, dependerá los niveles de violencia que manifiesten estos.

¿Cuál es la diferencia entre dedicarse al hurto o robar en tiempo de guerra para alimentar a un hijo? Los vínculos afectivos establecen la convicción moral que hace clara la diferencia.

Por otro lado, también responsabilidad de los progenitores es la elección del método disciplinario que se utiliza en la crianza; ya Ausubel nos explica que debe ser un dominio equilibrado para favorecer una satelización adecuada.

Entre los 373 niños y niñas con los que se trabajaron, 10 son exalumnos del preescolar que dirijo y en donde cada año se hace un trabajo exhaustivo por la no-violencia, era de esperarse que ninguno de los 10 pasara a pegarle al muñeco, sin embargo 6 de ellos (4 niños y 2 niñas) sí lo hicieron, ante lo cual nos preguntamos con sorpresa qué podría haber pasado, ¿cuál es la constante en los otros 4 que no le pegaron?, y nos percatamos que 3 (2 niños y 1 niña) siguen teniendo un vínculo conmigo porque son mis alumnos en el taller de teatro; con respecto a la otra niña, resulta que tiene un hogar altamente

funcional, con mucha estabilidad, disciplina y amor. Con esto pudimos verificar “susceptibilidad a la influencia de la sugestión de prestigio”, niños y niñas de estas edades hacen y creen lo que el adulto importante para ellos les dice pero sólo en ese momento, no significa que hayan interiorizado esas ideas y que se conducirán siempre así; de modo que quienes mantienen ese vínculo conmigo, siguen teniendo claro que cualquier manifestación de violencia es mala y que traerá consecuencias poco gratas.

En el cuestionario, varios niños reportaron que los hermanos o los primos son quienes les han enseñado a ser violentos, en las entrevistas focales puede notarse que el problema es el mal manejo de los padres y madres hacia la situación, o les resuelven los problemas arbitraria y autoritariamente o fomentan más la violencia al conducirlos hacia la venganza.

Pudo comprobarse claramente lo que Ausubel llama “contagio conductual”, por lo que podemos darnos cuenta cuán fácil es influenciar a la niñez, y cómo la falta de una estructura de amor en casa aunado a los mensajes ambiguos que reciben del ambiente (incluidos los medios masivos de comunicación) y a la falta de entrenamiento moral ocasionado por el excesivo tiempo que pasan los niños y las niñas frente a las distintas pantallas tecnológicas, se hará cada vez más común este contagio de valores antisociales. En ese mismo contagio conductual comprobamos cómo la violencia puede aumentar cuando no hacemos algo para detenerla, pues fue muy evidente cómo en los 18 grupos donde hubo violencia, ésta empezó de muy leve, fue en aumento y terminó en muy severa, algunas veces descontrolada porque los niños no obedecían la indicación de que dejaran de golpearlo. Pero ¿quiénes son inmunes a ese contagio conductual? ¿no quisieran todos los padres y madres que sus hijos e hijas fueran autónomos moralmente? Quienes son inmunes al contagio es porque tienen la vacuna y como todas las vacunas, es responsabilidad de padres y madres su aplicación, y no es otra cosa que proporcionarles un ambiente seguro, de justa valoración y límites claros y precisos, pero nada de esto funciona eficazmente si no se han establecido vínculos de afecto fuertes porque estos son los únicos que

desarrollan la autocrítica. Recordemos que Ausubel nos expone que si el niño o la niña es autosuficiente, tiene seguridad en sí mismo y le es relativamente indiferente al aprobación de los demás, será menos susceptible a la influencia.

Con uno de los 2 grupos en donde nadie le pegó a Bartolomeo, tuvimos oportunidad de ir por segunda vez para constatar la hipótesis del contagio conductual, ya que supusimos que estando el “niño violento” seguro pasaba a pegarle contagiando a otros de la misma conducta; así pasó, de hecho el niño está sumamente etiquetado por su grupo y cuando pasaron otros y los cuestioné, realmente no sabían porqué esta vez sí habían pasado a pegarle; no tienen claro lo que hacen, siguen al líder, al más popular o a cualquier otro sin razonar en esa conducta, y esto es porque el proceso de satelización no se ha dado de manera eficiente y porque ha recibido mensajes ambiguos, confusos y contradictorios en el tema de la violencia.

Observamos manifestaciones de empatía cuando les hablaba de la vida personal de Bartolomeo, sin embargo, en el momento de pasar a lastimarlo ya habían olvidado tal sentimiento, seguramente lo que se puso en juego ahí fue que “espejaron” mis gestos (de ternura e indignación cuando lo platicaba), no era un sentimiento genuino de empatía.

La risa y la diversión que surgió en los 18 grupos donde hubo violencia se dio por imitación y aceptación del grupo y lo ven como un juego, es un desestrés porque dejan de controlar impulsos. A pesar de que fue una actividad que los sacó de la rutina, que fue divertida y relajante porque estaba fuera de toda restricción, hubo quienes no le pegaron, por lo que podemos decir que ese sentimiento sí fue genuino.

Lo que menos hacían los violentos era obedecer pues no hacían caso cuando se les pedía que se sentaran o se adelantaban a su turno (no seguían las indicaciones propias del juego, de la dinámica). ¿Por qué niños y niñas “obedecieron” la invitación de pasar a pegarle al muñeco “desobedeciendo” las reglas de la propia dinámica? ¿Por qué puede más la influencia indirecta de los

pares que las indicaciones directas de los adultos? Volvemos a lo mismo, en cuanto el niño y la niña tuvieron oportunidad de sacar sus impulsos, sin aparente repercusión, lo hicieron porque no tienen un buen desarrollo moral, no tienen capacidad de autocrítica.

La satisfacción de logro adquiere sentido en tanto pertenezcas a un grupo y ese logro sea importante para ese grupo; lo que nos dice que debemos encauzar esa búsqueda, redirigir los satisfactores y ser más claros y más firmes cuando planteemos a la niñez los satisfactores deseables en la vida. También en este fenómeno del contagio conductual está presente la necesidad de sobrevivencia (como un aspecto biológico) del que emana el sentido moral (el aspecto cultural: la moral y la ética), habría que pensar en una especie de “inteligencia moral” que nos dictara la conducta adecuada para el desarrollo humano, la vuelta a la conocida frase de: “hoy por ti, mañana por mí”, lo que es bueno para mí, debe serlo para todos pero el bien común se ha ido desdibujando de la mentalidad colectiva quedando sólo un hedonismo egoísta, una competitividad enmascarada de progreso.

Hay niños que dicen que son violentos sólo cuando deben “defenderse”, esto se debe a que hay un bombardeo de imágenes por parte de los medios masivos de comunicación (y algunos padres y madres como pudimos constatar) que enaltecen la figura del héroe, en donde las situaciones dictan que está permitido y aún más, es honorable, el uso de la violencia; esto trae como consecuencia que confundan agresividad con violencia, que no diferencien que la agresividad es instintiva y la violencia es por elección, además de que se plantea como única solución a los conflictos.

En dos escuelas públicas hubo un grupo en el que no le pegaron, en uno el director dijo que el niño violento no había asistido ese día; en el otro, fue la maestra que me dijo al final de la sesión que los dos niños violentos no habían ido ese día a clases. ¿Hay un impulso innato hacia la violencia que en cuanto se abre una compuerta de permiso que pueden cruzar porque la persona sobreentiende que no habrá consecuencias, se desinhibe y sale lo más violento

que tiene? En la mayoría de las escuelas visitadas se ha hecho un trabajo por la no-violencia, una incluso tiene las bardas con mensajes de Escuela Libre de Violencia, sin embargo, puede más ese pequeño permiso que una desconocida les concedió que los discursos y la enseñanza a través de la cátedra. Pudimos ver que en esta misma escuela, tienen brigadas de seguridad conformadas con dos o tres niñas o niños de un grupo (se van turnando) que a la hora del recreo salen al patio con chalecos naranjas y van detectando casos de niños y niñas que rompen reglas o que se están peleando y dan aviso a la dirección. Creemos que es un buen comienzo para implementar **las mediaciones** en la escuela pero falta mucho por hacer, es necesario que cada grupo tenga una brigada y que no sólo denuncien (que muchas veces lo han de tomar como acusar) sino que vayan enseñando formas alternativas de convivencia pacífica. A final de cuentas podemos concluir esto como lo haría Piaget, la moral no se enseña, se practica. Y la práctica más efectiva es la que tiene como base la razón y el amor, porque permite un proceso eficiente de satelización.

No hubo diferencia notable en la frecuencia y manifestación de violencia en términos de tipo de escuela; si bien, a través del cuestionario, constatamos a Ausubel cuando expone que los padres y madres de clase media y alta tienden a usar cada vez más el diálogo para disciplinar a los hijos y los de clase baja siguen con los golpes, esto debiera reflejarse en una menor incidencia de violencia en las escuelas privadas pero esto no sucedió así, aunque las escuelas fomenten la cultura de la paz, si no están recibiendo en casa la disciplina adecuada, ese trabajo escolar servirá de poco o nada; en el mejor de los casos, funciona como un mecanismo temporal de control de impulsos sólo en el tiempo en que están dentro de la escuela. Los niños y las niñas se comportan diferente según el espacio que habiten. La disciplina debiera ser la misma en todos los espacios donde la niña y el niño pasen más tiempo, y debiera ser constante porque cuando una conducta es entrenada en un solo lugar y no es un trabajo multidisciplinario, no comprenden su lógica y no aprenden a discriminar, por lo que no introyectan esa conducta, no desarrollan la conciencia moral.

En cuanto a la compasión, hubo sólo dos casos que llamaron nuestra atención, el del niño de preescolar que se encariñó mucho con Bartolomeo y el de la niña que se levantó de su asiento para intentar detener la violencia hacia el muñeco. En ambos casos, hay una situación de violencia en sus experiencias de vida, él vive situaciones de violencia en el hogar ocasionadas por un padre alcohólico, ella porque ha sufrido de bullying, la pregunta que emerge: ¿para que un niño o niña sientan compasión es necesario haber sufrido de violencia? ¿tienen que pasar por una situación desagradable para que puedan identificarse y hacer algo motivados por esa compasión? De los 373 niños y niñas con quienes trabajamos fueron los únicos dos que fueron proactivos ante la injusticia, y resultó que es un niño y una niña, la niña supo qué hacer y en qué momento hacerlo, el niño lo hizo ya que había terminado la sesión. A manera de hipótesis, es posible pensar que si se hubiera tratado de un ser vivo, como un gato o un perro, tal vez habría habido más defensores que surgieran del total de niños y niñas que no pasaron a pegar. Creemos que esta identificación y empatía fueron determinantes en ambos casos, que hicieron de sus convicciones algo muy fuerte, pero también creemos que es posible y deseable que desarrollemos en la niñez esa misma convicción pero a través de experiencias positivas, por ejemplo, si instalamos la culpa como un valor que vaya más allá, me explicaré: quienes no pasaron a pegarle lo hicieron porque, a pesar de que había permiso y no habría sanciones, se sentirían culpables si lo hicieran; debemos buscar que sientan culpa por no hacer nada para impedir la violencia en cualquiera de sus manifestaciones, aún y cuando se trate de un juego, porque recordemos que estábamos jugando a que Bartolomeo era un niño de verdad.

En los dos casos de compasión, si bien es cierto que la identificación fue determinante, lo que la hizo posible fue que tanto el niño como la niña se sienten amados en casa.

El egocentrismo busca la satisfacción de necesidades y puede o no estar obedeciendo a la normatividad social, puede tener un estilo de crianza que no sólo le enseña sino que le fomenta una búsqueda egoísta, es decir, sin

considerar a los demás. El egocentrismo puede estar o no acompañado de egoísmo, puede convertirse o no en egoísmo.

Las escuelas deberán trabajar con los padres y las madres de familia o con las personas encargadas de la crianza de los niños y las niñas. El trabajo que hace la escuela, por sí sola no será suficiente, apenas cubrirá ciertos requisitos o demandas sociales en tanto a que niños y niñas tengan un comportamiento más o menos aceptable dentro de la escuela pero sin hacer cambios de actitud ni de pensar, es decir, pueden tener comportamientos más o menos aceptables pero serán temporales, circunstanciales, en otros momentos, en otros ámbitos, se conducirán con violencia.

La construcción de la conciencia moral se sustenta en vínculos afectivos sólidos con las personas que son importantes para la persona, de quienes se obtiene seguridad y se satisfacen las necesidades básicas y cuando hay lazos de amor.

Para contestar a la primera pregunta de esta investigación que dice ¿cómo se construye la conciencia moral en un grupo de niños y niñas de 5 a 8 años de edad? podemos contestar que el elemento más importante es el vínculo que hayan formado con sus progenitores. Esos vínculos deben establecer un ambiente de amor y de respeto así como un marco de valores de referencia para que el niño o la niña puedan expresarse de la manera correcta, es pues muy importante el tipo de disciplina que se maneje en casa para enseñarles a controlar impulsos y desarrollar la empatía.

Para contestar la segunda pregunta de esta investigación sobre las diferencias de género en la conciencia moral y la manifestación de la violencia podemos decir que sí hay grandes diferencias y que la causa o el origen de estas diferencias son los roles y estereotipos aprendidos a través de la cultura: la mujer tiene una propensión a la sumisión y obediencia de la norma, además de que se les enseña a ser dóciles y delicadas; en cambio de los hombres se espera que sean agresivos, rudos y con una propensión hacia la competitividad tanto física como intelectual; dentro de esta competitividad intelectual está el aspecto de dominación por ser el llamado sexo fuerte.

Entonces la condición de género da pautas de comportamiento que se va a generar en mayor o menor violencia.

Muchos factores están relacionados con el desarrollo moral, como el método de disciplina tanto en casa como en la escuela, la influencia de los medios masivos de comunicación, la inteligencia y personalidad propia de cada niño o cada niña y por supuesto lo más importante, los vínculos que se hayan generado con los progenitores, insistimos en que este es el factor más determinante en la construcción de la conciencia moral.

Ciertamente los niños y las niñas de cinco a ocho años están pasando por una etapa en el desarrollo en el que hay características propias de esa etapa como el egocentrismo y la tendencia a obedecer en términos de heteronomía moral, la búsqueda de esa adaptación social, de esa posición o status secundario,

tienen incluso esa propensión al llamado contagio conductual sin embargo es posible y deseable que formen aunque sea un incipiente criterio moral, que de hecho quedó demostrado en la investigación que muchos niños y niñas ya lo tienen desarrollado.

En los últimos tiempos se ha venido incrementando los problemas de disciplina tanto en el hogar como en la escuela lo que nos habla de problemas en la crianza, se trata de niños y niñas subdominados o sobredominados sobreprotegidos o sobrevalorados etc. por lo tanto esta situación está trayendo como consecuencia que tengan problemas para desarrollar la conciencia moral, podemos ver en el proceso de socialización primaria están las raíces de porqué en la escuela hay cada vez más problemas de disciplina.

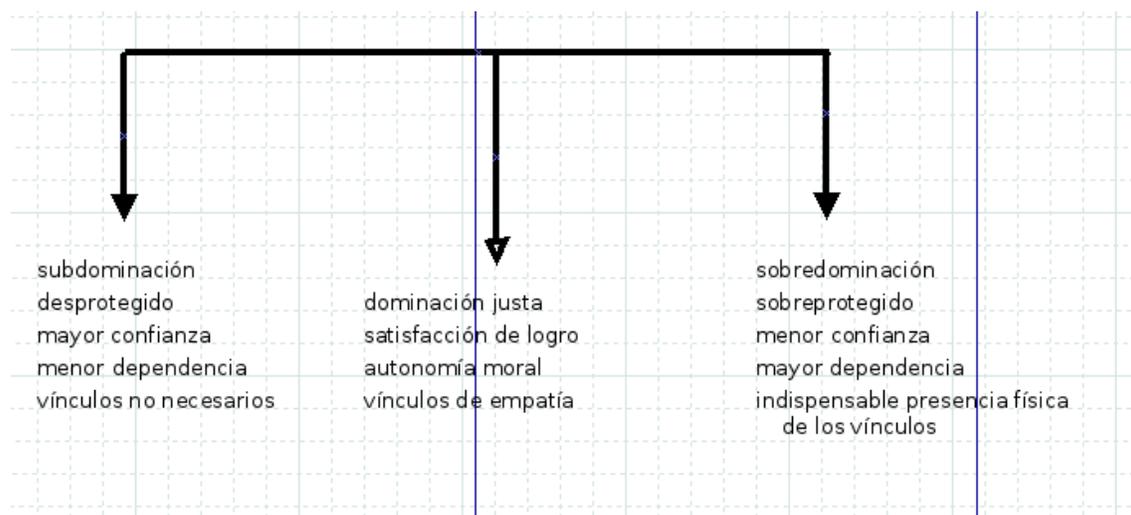
Es necesario que la educación se preocupe más por desarrollar competencias para la vida que brindar al alumnado conocimientos e información acerca del mundo, pero aún más importante es que en el hogar se preocupen padres y madres más por el desarrollo de estas competencias.

En el árbol de problemas que planteamos en la introducción anotamos algunas de las causas que generan la violencia de género en la niñez temprana, en esta investigación pudimos corroborar que es acertado, hay una existencia de estereotipos y mitos en torno a la violencia y hay una glorificación de ésta por parte de los medios de comunicación, que se utilizan métodos disciplinarios en casa y escuela poco efectivos y que hay una educación en el hogar que no favorece el proceso del desarrollo moral.

Sin embargo como ya hemos comentado antes la causa principal resultó ser el estilo de crianza en el hogar que tiene que ver con esa falta de preocupación por el desarrollo de competencias para la vida y métodos disciplinarios poco efectivos así como ausencia de vínculos de amor.

Las conductas que presentaron niños y niñas hacia Bartolomeo se consideran violencia, no agresión porque se trata de una situación en la que no hay riesgo, no hay peligro, nada de qué defenderse y se realizaron por decisión propia, racional no instintiva. Si esta violencia manifiesta corresponde a una violencia intrínseca, creemos que sí ya que hubo quienes no sintieron la necesidad ni el impulso de pasar a lastimar al muñeco. Muchos saben que jugar juegos violentos “está mal”, que alguien puede salir dañado y que hay maneras distintas de jugar.

En el esquema siguiente queremos mostrar de una forma sencilla algunos tipos de crianza que dificultan el desarrollo de la conciencia moral, observamos que los extremos son perjudiciales y que el justo medio está ligeramente más cerca de un extremo que de otro. No significa que los elementos de un lado se den simultáneamente, de hecho se dan combinaciones con uno u otro. Hallar ese balance es muy difícil.



Es muy importante que los progenitores brinden un ambiente seguro donde el amor no es condicionado a la conducta del niño o la niña, como quedó explicado en el marco teórico, quienes son criados en hogares cálidos y sensibles, serán menos sensibles y tendrán un desarrollo emocional equilibrado.

Es evidente, por otro lado que el hecho de retrasar su desarrollo al promover en la niñez la satisfacción inmediata de los deseos (al contrario del necesario entrenamiento de control de impulsos) se retrasa también la comprensión de las necesidades de los otros, entorpeciendo el desarrollo de la empatía y de la conciencia moral. También se retrasa la capacidad de ser responsable. Es necesario enseñarles que deben esforzarse por alcanzar las metas y que en el proceso de búsqueda deberán tomar decisiones morales porque se verá restringida por la búsqueda de los otros. Debemos enseñarles a ser más tolerantes, recordemos que Garrido nos dice que la conciencia es la capacidad de preocuparnos por el bienestar de los demás, que es la cúspide de la evolución humana pero debe enseñarse desde temprana edad. Si en la sociedad están dados todos los factores para detener el desarrollo de la conciencia moral, y si, por otro lado, los estereotipos de género están condicionando relaciones de inequidad entre hombres y mujeres, el panorama se percibe poco alentador, sobre todo para las niñas y las mujeres.

Para erradicar las relaciones de dominio de hombre hacia mujer, sería deseable tener niños y niñas como Linda, con el coraje, la autoconfianza, la compasión, la solidaridad, la honestidad y la integridad necesarios establecer relaciones de calidad, con equidad y justicia. A pesar de que Linda sufrió (y tal vez sigue sufriendo) bullying, las bases en el hogar conformadas por los vínculos afectivos son tan firmes que le otorgan esa autoconfianza que necesitó para avanzar desde su silla del fondo del aula hasta el pizarrón y, en medio de la algarabía del grupo, arriesgándose a ser criticada y vilipendiada, para defender a Bartolomeo (que en ese juego era una niño de verdad), y suponemos que el coraje lo saca de la identificación que sintió hacia él.

El caldo de cultivo para la violencia está siendo cocinado con una serie de valores negativos de la época actual, aquí muestro algunos de los que considero urgentes erradicar sustituyéndolos por los anversos positivos:

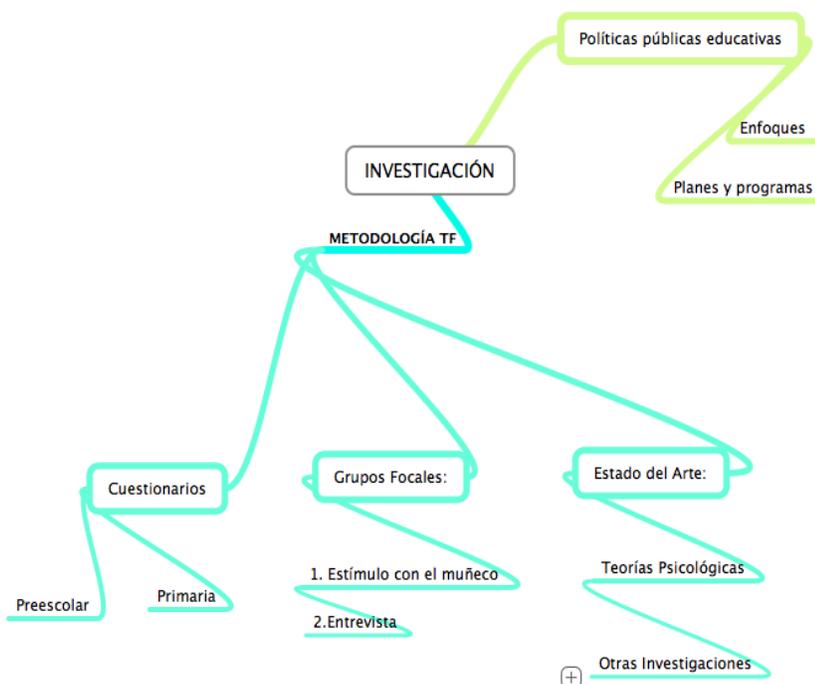
VALORES NEGATIVOS	VALORES POSITIVOS
la competitividad	el ser competente
la violencia (por los medios masivos)	la no violencia y la paz
el hedonismo egoísta (buscar nuestro propio placer sin importar los demás)	la fraternidad
la comodidad	el esfuerzo
individualismo	solidaridad
éxito basado en el poder y el dinero	éxito basado en el trabajo comunitario
indiferencia o no meterse en asuntos ajenos	beligerancia ante las injusticias
la culpa (como valor negativo)	a culpa (como valor positivo)
no "acusar"	denunciar
popularidad	humildad
fisiognomía (tratar a la gente según su apariencia física)	integridad moral (tratar a la persona según sus acciones)

CONCLUSIONES.

1. Niños y niñas son igualmente capaces de manifestar conductas violentas, sin embargo...
2. Los niños tienden a ser más violentos que las niñas, en frecuencia y en intensidad; lo cual está dado por la influencia cultural de los estereotipos de género.
3. Las niñas tienden a utilizar un lenguaje más sutil y menos agresivo que los niños, por la misma razón que lo anterior.
4. Las niñas tienden más a obedecer las indicaciones del adulto debido a los roles y estereotipos que la cultura les ha transmitido.
5. Los niños utilizan más fuerza que las niñas y utilizan más los puñetazos y aventones; en las niñas se ven las cachetadas y golpes en el abdomen. Los golpes estilo lucha libre y boxeo sólo lo manifestaron los niños.
6. En las niñas, más que los niños, se observaron manifestaciones de compasión y de ternura.
7. Las niñas presentaron mayor elocución, utilizan más vocabulario, sus frases son más completas y tienen mayor coherencia y lógica.
8. Niños y niñas refieren aprender de sus progenitores lo que significa la violencia.
9. De la crianza en el hogar dependerá que un niño o una niña sean personas violentas.
10. El trabajo por la no violencia que se realiza en la escuela ayuda a evitarla pero podría erradicarla si se trabaja conjuntamente con las familias de los niños y las niñas.
11. De 373 niños y niñas encuestados, solamente una niña de seis años, movida por la compasión, la empatía y la identificación manifestó una conducta proactiva o de beligerancia ante la injusticia.
12. De los 20 grupos donde se trabajó, sólo en 2 no hubo violencia.
13. Un hogar con amor, donde se han establecido vínculos afectivos sólidos es la mejor manera de prevenir la violencia.

14. Un estilo de crianza equilibrado (ni sobredominado ni subdominado) que favorezca la satelización, desarrollará una conciencia moral justa e íntegra.
15. Suponemos que a mayor maduración del lenguaje y del aspecto cognitivo, mayor conciencia moral.
16. La compasión surgió en quienes se identificaron con el muñeco porque en su vida han tenido alguna experiencia de rechazo, discriminación o violencia.
17. La compasión debiera ser un estado natural en los seres humanos, no la violencia.
18. La culpa debe reinstaurarse en las sociedades contemporáneas como un valor positivo y laico.
19. Debemos transmitir a la niñez los valores de equidad y paz en un ambiente de estabilidad emocional, seguridad y amor, y buscando que esos valores se instalen e interioricen mediante la razón y el desarrollo de la autocrítica.
20. Los roles y estereotipos de género han perjudicado tanto a hombres, al esperar de ellos reacciones violentas y fomentarles la competitividad, como a mujeres, al esperar de ellas sumisión acrítica y fomentarles la pasividad.
21. Que las niñas sean menos violentas es positivo, que lo sean por causa de los estereotipos es negativo porque estos le han dejado como legado más perjuicios que beneficios, porque si bien es de alabarse su baja tendencia a la violencia, la sumisión que es el mecanismo por el cual son pacíficas, esta misma sumisión las hace víctimas de tal violencia. Los estereotipos de género le han dado una aparente ventaja a las mujeres: la baja tendencia a ser violentas pero les han dado (entre otros) un terrible perjuicio : ser víctimas de violencia de género.
22. Empoderar a las niñas y a las mujeres no debe tener como finalidad ser y actuar como los hombres (como creemos que ha empezado a pasar) sino formarles un criterio inteligente manteniendo la nobleza para que,

- primero, no sean más víctimas de violencia y, segundo, sean promotoras de mejores formas de convivencia.
23. Se debe trabajar en los estereotipos de género masculinos para erradicar cualquier forma de violencia.
 24. Todas las diferencias entre niños y niñas, en tanto frecuencia y formas de manifestar la violencia, tienen una relación directa con la influencia de los estereotipos de género.
 25. Hubo tanto niñas como niños que manifestaron y defendieron un criterio con respecto a la violencia, que no se dejaron llevar por el contagio conductual, lo que demuestra que es posible que tengan ese criterio moral.



RECOMENDACIONES A POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS.

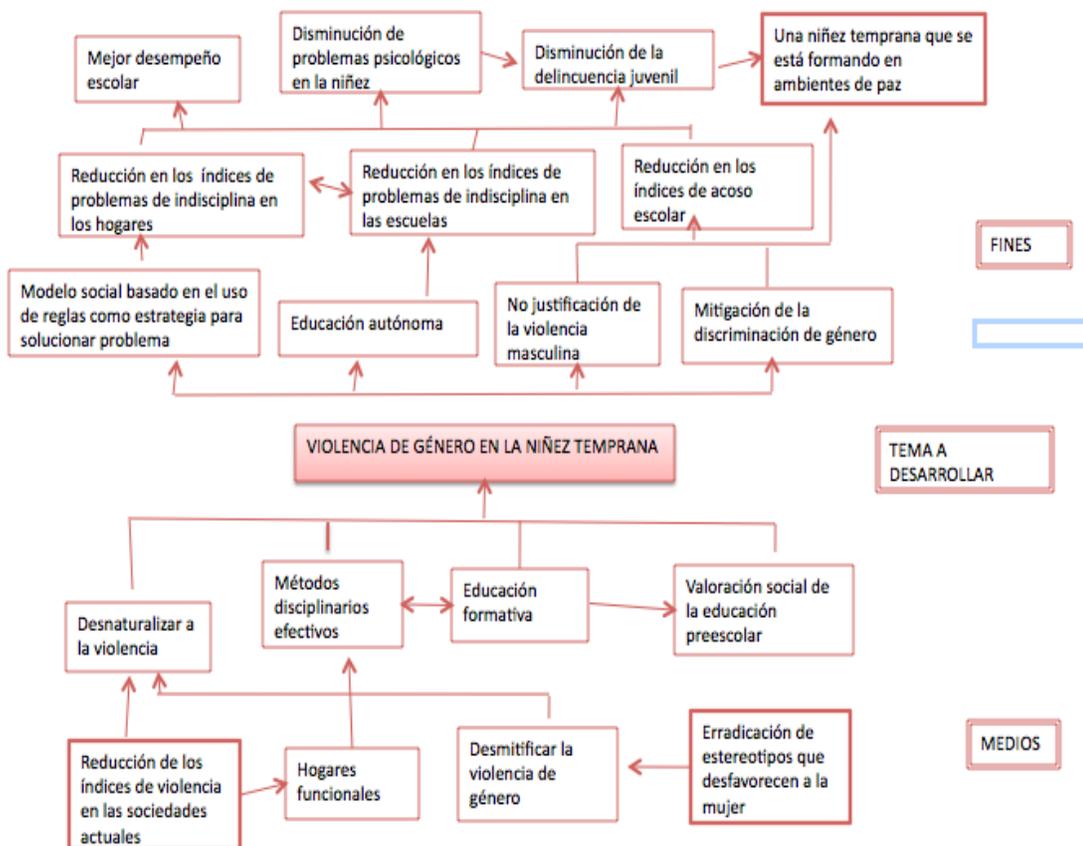
Como resultado de esta investigación podemos recomendar que las políticas educativas para prevenir y erradicar la violencia en general y la violencia de género en específico, deben centrarse en el trabajo con los padres y las madres del alumnado. Son las personas significativas durante la niñez quienes tienen la posibilidad y la responsabilidad de transmitir los valores de equidad, respeto y paz, mediante el establecimiento de vínculos sólidos de amor y seguridad.

Aunque no se observó una diferencia en cuanto a la frecuencia y tipos de violencia según el tipo de escuela (particular o pública) no podemos minimizar el trabajo que hacen por la *no violencia*, la lucha pacífica por establecer las normas socialmente aceptadas y mantener cierto orden social. El trabajo que se realice dentro de las aulas, pasillos y otras áreas escolares, directamente con el alumnado, debe redoblar esfuerzos para hacer un frente común ante los mensajes ambiguos que les llegan de otros ámbitos y ante los mensajes muy claros que glorifican la violencia como medio para solucionar conflictos. La escuela debe constituirse como un espacio alternativo de convivencia, no se trata de encerrarlos en un mundo de ilusión e irrealidad en donde no pase nada malo y todo sea belleza y bondad sino donde les enseñemos a construir relaciones de paz, donde **existen** las injusticias pero se les da una **solución** alternativa a las que muchas veces viven en casa o les muestran los medios de comunicación. En este sentido, el error es tomado como humano y como una oportunidad de crecimiento. La culpa, la disculpa y la denuncia son valores que deben fomentarse.

Se requerirán mecanismos de acción para incorporar más a las familias para que redimensionen el papel trascendente que tienen en la instalación de valores como el respeto, la comunicación, la empatía, la tolerancia, y en fin, la construcción de la conciencia moral en sus hijos e hijas.

El siguiente árbol de objetivos muestra los aspectos a trabajar para prevenir y erradicar la violencia de género:

Árbol de objetivos: Violencia de género en la niñez temprana



Volviendo a la tarea de los progenitores, diremos que durante los primeros años de vida, quedan establecidos en el hogar las maneras de relacionarse con los demás mediante la socialización adecuada pero también quedan arraigados valores como el racismo o los estereotipos de género, en este punto es donde debemos hacer conscientes a madres y padres para que eviten la transmisión de esos estereotipos que favorecen la violencia de género. Sin embargo, creemos que quienes tienen a la mano el conocimiento, la información y la visión para el desarrollo adecuado de la niñez, somos las y los educadores de este país, por lo que, insisto, debemos trabajar con los padres y las madres de una manera directa y práctica para que mejoren el proceso de socialización primaria, o sea, la crianza en el hogar.

Los estereotipos de género existentes en la actualidad siguen causando problemas de inequidad hacia la mujer: altos índices de todo tipo de violencia, incluida la violencia en el noviazgo, la violencia docente y altos índices de embarazos tempranos, entre otras problemáticas. Los programas de educación deben estar transversalizados por la perspectiva de género y no solamente debe ésta adornar los discursos políticos.

Observamos una enorme incoherencia entre lo que la niñez piensa de la violencia y su comportamiento. La gran mayoría sabe que la violencia es mala pero esa gran mayoría disfrutó pegarle al muñeco. “*La agresión en los niños (y niñas) es una manifestación de inseguridad, de control deficiente del yo, de autoestima deteriorada...*” (Ausubel, p.102). La búsqueda de esa coherencia y de la integridad moral de la que ya hablamos en este documento, debe ser eje en el sistema educativo. Independientemente de las investigaciones que hay acerca de la violencia infantil, y de que algunas de éstas incluso se contradicen, nos apoyaremos en la ética más elemental para declarar que cualquier manifestación violenta tanto en la fantasía como en la realidad, causa dolor o daño a alguien y eso lo declaramos contrario al bienestar de todo ser vivo. Los mensajes sobre la equidad, la paz y la justicia deben ser constantes, claros, precisos y directos.

La obediencia acrítica que sustenta la heteronomía moral hay que llevarla a una obediencia crítica que va desarrollando la autonomía moral. Igualmente, el egocentrismo propio del desarrollo en los bebés y niños y niñas y niñas pequeños, traducirlo en fraternidad en lugar de egoísmo. La disciplina con amor es la recomendación por excelencia para implementar medidas de convivencia pacífica pero para que esta disciplina funcione debe darse prioritariamente en el hogar y deseablemente en la escuela. La violencia de género es un tipo de violencia, hay que trabajar desde la raíz.

Se debe seguir trabajando por darle a la etapa de preescolar un prestigio social, en esos primeros años quedan establecidos muchos hábitos, valores y actitudes.

La educación debe crear un ambiente de pertenencia/aceptación a partir de la satisfacción de logro, es decir, de los sentimientos que van construyendo una autoestima alta y equilibrada.

La escuela también debiera centrar más su trabajo en el desarrollo de competencias para la vida, específicamente que les permitan establecer relaciones de equidad y justicia, tales como tolerancia y control de impulsos, empatía, comunicación eficiente, denuncia, autocrítica, solidaridad.

La instalación de Escuelas para Madres y Padres en cada centro escolar, que cuente con un equipo de especialistas en psicología y pedagogía sería una gran herramienta donde se organicen diversas actividades, sobre todo de difusión y sensibilización y se den asesorías, no necesariamente que den consultas individuales pero sí que canalicen casos (que funcionen como filtros) hacia instituciones privadas o públicas que den atención psicológica infantil. Hay universidades privadas donde se ofrece consulta gratuita a niños y niñas, mediante las prácticas profesionales, se cuenta con sistema de salud pública y, por supuesto, la consulta privada.

En conclusión, creemos que las políticas educativas, en términos de prevención y erradicación de la violencia de género, mediante el establecimiento de relaciones interpersonales de igualdad, deben dirigirse al trabajo que hacen los progenitores (o las personas encargadas de la crianza) dentro del hogar; independientemente de cómo esté conformada la familia (padre, madre, abuelos, tías, madre soltera, dos padres o dos madres, etc.).

ANEXOS.**ALGUNOS REGISTROS DE OBSERVACIÓN DURANTE LAS SESIONES CON BARTOLOMEO.****1º de Primaria. Escuela particular.**

10 niñas, sólo le pegan 2.

8 niños, le pegan 6.

En este grupo dos niños levantaron la mano para romper el dibujo de Bartolomeo, el niño que pasó primero lo hizo con mucha precaución, volteando a ver la cara del muñeco; cuando les dí la opción de pasar a pegarle, dos niños levantaron la mano, y dos niñas dijeron: “pobrecito” y “no quiero ver”, en cambio un niño grita: “dale una patada” y otro: “pégale en los *pitiquis*”, otro dice: “échenlo a la basura”. Los niños son quienes levantan la mano. El que sugirió la patada pasó a pegarle con mucha violencia. Una niña se para de su lugar para levantar al muñeco del piso.

Una niña grita que le peguen en la cabeza y otra grita: “asesínenlo” (imitando a un niño que gritó primero) pero no pasan a pegarle.

Dos niños que ya habían pasado, se volvieron a acercar y le pegaron sin permiso. Al final, otras dos niñas querían pasar y sólo una pasó, le dio un golpe y lo aventó con fuerza.

Quien le pegó con mucha violencia fue un niño que utilizó todas las formas para lastimarlo y pasó otra vez sin obedecer la petición de que se sentara en su lugar.

La maestra mostró un relativo interés en lo que sucedía.

Todo el grupo ríe. Una niña pasa a tocarlo, debe darle curiosidad.

2º de Primaria Partcular.

De 12 niñas, pasan 3.

De 7 niños pasan al inicio dos, luego los demás.

Cuando les digo que pasen a romper su dibujo, se oyen muchas voces que dicen “no lo hagas” y otras que dicen “sí, rómpelo”; el niño voltea a ver al grupo y lo piensa dudoso como por 10 segundos y decide romperlo pero muy poco y me lo entrega.

Una niña levanta la mano pero cuando ya está frente a Bartolomeo, no le pega y se regresa a su lugar. Pasan cuatro niños, un tanto desesperados y le dan un golpe cada uno en el abdomen. El quinto niño en pasar, pega fuerte y al regresar a su lugar levanta los brazos en señal de “ya ven de lo que soy capaz”. Pasa otro niño y lo tumba pero no le sigue pegando; una niña pasa a levantarlo (en un momento, esta niña me dice preocupada: ¿le pegan porque es de hule verdad?, después me pregunta si pueden pasar dos, otra niña quería pasar junto con ella y cuando le pregunto si quiere pasar con su amiga o sola pero no quiso de ninguna manera). Lo vuelven a tumbar y otra niña lo levanta. Pasó también una niña y le da un golpe en el abdomen y una cachetada.

Al final se animan a pasar dos niñas y le dan un puñetazo en la cara, mientras tanto, una niña que no le pegó, desde su silla se le ve emocionada que otras le peguen.

Todo el grupo se divierte.

2º de Primaria Particular.

De 13 niños, 6 de inicio pero todos terminan pegándole.

De 3 niñas, 2 niñas levantan la mano, una lo molesta y otra le pega.

De inicio pasa un niño pero sólo le da la vuelta a la mesa, se arrepiente y se regresa a su lugar. Luego pasa otro y apenas le levanta un cabello y luego un brazo y se regresa a sentar. Paso a una niña y primero lo saluda, luego me ve

con risa nerviosa y le rompe su dibujo pero sin agresividad y luego se lo pone en la cabeza. Otra niña pasó a darle un leve puñetazo en el abdomen.

A partir de ahí, la violencia fue en aumento, cuando le rompen el cuello y se despega la cabeza, ya el grupo se salió de control, hay entre 5 y 6 niños pegándole al mismo tiempo, pasaron sin permiso y no hacen caso de que se sienten. Después de un rato, pasan a contestar el cuestionario pero cuando terminan se vuelven otra vez contra el muñeco, lo llevan al centro del salón y se le echan encima 6 o 7 niños, dos niñas participan como observadoras entusiastas y una (que no le pegó) no hace nada. Tuve que sacar al muñeco en alto, con los brazos extendidos mientras alrededor mío saltaban eufóricos tratando de alcanzarlo para seguir pegándole.

El grupo ríe.

1º de Primaria Pública.

De 9 niñas, 5 pasaron a molestar o pegar.

De 10 niños, 9 pasaron a pegarle.

Pasa un niño (que dice la maestra que tiene muchos problemas de disciplina) pasa y me pregunta sonriendo: “¿le doy un abrazo?”, yo le digo que puede hacer lo que quiera y decide dárselo y le dice: “ay, qué lindos ojitos tiene”. El grupo ríe suave como de ternura.

Pasa otro niño y le da un abrazo. Pasan 2 niñas y lo abrazan. Pasa una y lo molesta moviéndole los hombros ligeramente. Pasan otros dos niños y lo abrazan. Vuelve a pasar el primer niño, yo le pregunto si quiere pasar ahora a molestarlo y le jala el brazo, volviendo a pasar y ya le da un golpe fuerte. Entonces un niño pasa y lo jalonea, una niña pasa y le rompe su dibujo y otra, lo avienta hacia el pizarrón. Un niño le da un puñetazo. Pasa un niño a levantarlo, le acomoda su pañoleta, dice “listo” y lo ahorca. Una niña le da una cachetada.

1º de Primaria Pública.

De 8 niñas, nadie pasó.

De 7 niños, nadie pasó.

Cuando les pregunto si alguien quiere pasar a molestar o golpear el muñeco, nadie quiere, incluso dicen: “¡yo no!”. Otro dice: “yo no porque me va a regañar mi mamá”. Una niña dice: “pero es un niño falso”. Aún así nadie pasa.

Segunda observación en primero de primaria, escuela pública para comprobar hipótesis.

En la primera visita a ese salón, no hubo quien pasara a pegarle al muñeco; a la salida de la escuela, el director me comentó que justo ese día había faltado a clases el niño violento. En otra escuela me pasa algo similar porque la maestra me justifica el comportamiento pacífico del grupo con la ausencia de los dos niños violentos. Es entonces que decido hacer una segunda visita a las dos aulas con la idea de que estén presentes esos niños etiquetados como violentos, esperando una respuesta de imitación del resto del alumnado. Y aunque la nueva dinámica es un tanto lógica y esperada, siguiendo pautas de rigor científico, era preferible ir a constatar esa hipótesis.

En el primer caso, me presento junto con Bartolomeo diciendo que él quiere conocer a todos y cada uno de ellos, pido que levanten la mano los que no lo conocían de la vez anterior para poder identificarlos. Después de recordarles quién es Bartolomeo, pregunto si alguien quiere pasar y una gran mayoría señala al niño etiquetado que, además lo tiene al frente la maestra; por supuesto pasa a golpearlo (al inicio levemente pero conforme avanza la sesión se vuelve a acercarlo y le pega con más fuerza cada vez). Lo siguen, por imitación como era de esperarse, cuatro de sus compañeros. Un niño dijo a otro cuando pasó: “pégale en los huevos”. Cuando les pregunto porqué esta vez sí pasaron a lastimarlo, me contestaron:

- “Es que ahora sí tengo ganas de pegar, porque mi hermano me pega y me humilla siempre”.
- “Porque sí”.

Al final los hago reflexionar un poco en cuanto la necesidad de que tomen sus propias decisiones.

En el segundo caso, sólo uno de los dos niños etiquetados como agresivos fue ese día a la escuela, la maestra dice que el que faltó es el más violento. Nadie pasó a pegarle, seguramente porque el cierre de la vez pasada, le cambié la boca al muñeco haciéndolo ver feliz, porque nadie de ese salón le había pegado.

En el pasillo, un niño de segundo se me acercó y preguntó si Bartolomeo podía escribir su nombre, yo le dije que sí y me contestó “ah” con actitud de creerme.

2º de Primaria Pública.

De 16 niñas, pasan 6.

De 16 niños, 11 levantan la mano de inicio pero los dos primeros no se animan, pasan todos a pegarle.

El tercer niño al que paso, sólo le rompe su dibujo; hay ruidos en el salón que dicen “nooo” y luego en coro se oye “¡bullying, bullying, bullying!” y dice uno “¡fuera!” pero el niño sigue ahora con golpes, lo pone de espaldas y le da una fuerte patada. El grupo ríe.

El siguiente niño que pasa, lo levanta y avienta con fuerza y le tuerce el brazo con energía, a pesar de que el grupo sigue gritando “bullying”.

Pasa una niña muy violenta, golpea y pateo muchas veces y con fuerza.

Pasa otra niña y le pega pero sin fuerza.

Otra niña pasa y le pega con fuerza.

2º de Primaria Pública.

De 9 niños, levantan la mano 5, le pegan 8.

De 11 niñas, levanta la mano 1, pasan dos a molestarlo pero nadie le pega.

Pasa una niña y se tarda en decidir qué hacer, me mira dudando y dice finalmente: “¿qué te pasa Bartolomeo? eres una tortuga, no puedes correr rápido o qué te pasa?” (más parece una actuación y con tono de preocupación).

Otra niña lo saluda y le dice: “eres un tonto, no sabes dibujar, no sabes leer”.

Pasa otra niña pero con temor, mordiéndose las uñas no se anima y vuelve a su lugar.

Pasa un niño que le dice: “oye, pinche cara de escarabajo, no me mires así” y le pega en el abdomen con cierta fuerza.

Pasan otros 6 niños y le pegan duro, un niño dice: “dale una buena paliza”.

Un niño que ya había pasado le dice a otro: “no manches, hasta acostado le tiras”, se acerca, lo levanta y entonces le pega.

Le vuelven a pegar sin permiso 3 niños que ya habían pasado.

1º de Primaria Pública. El grupo de Linda.

De 11 niños, levantan la mano 4, le pegan 6.

De 13 niñas, levanta la mano 1, le pegan 2.

El niño que pasa primero se arrepiente diciendo “era broma” pero cuando va a pasar otro compañero, dice cosas como “asesínenlo y golpéenlo, sus ojos y así, mátenlo” (con sus manos como si fueran garras, hace una demostración consigo mismo, como si se sacara los ojos).

Una niña (Linda) interviene diciendo que ella “no se atrevería a hacer eso”, cuando le pregunto porqué, me responde: “es malo decirle a alguien que es

lento, no puede estar comportándose así, no importa si está comportándose así, él es así.” (no porque Bartolomeo es lento, le podemos pegar).

Pasa un niño y dudoso, (antes de pasar él, quiere que pase otro), lo pateo suavemente causando un poco de risa en el salón, entonces el niño que se había arrepentido se levanta y le pega a Bartolomeo, de hecho le pega varias veces sin permiso. Luego dice: “miren esto” (refiriéndose a sus bíceps)

Pasa otro niño y lo golpea fuerte. Una niña levanta al muñeco mientras cae.

Linda dice “pobrecito”. Otra niña la imita y dice lo mismo: “ sí, pobrecito”.

Otro niño le pega más o menos fuerte. Por lo que Linda dice más fuerte “pobrecito” varias veces y dice “hay niñas y niños que no quieren hacerle daño” (se empieza a angustiar), dice “se va a sentir mal”, “no, pobrecito” hasta que se levanta y dice “se va a sentir mal, ya” Otra niña la cuestiona y Linda dice: porque le pegan. Linda ya se le ve cara de molesta.

Pasa una niña que al pegarle, le desprende el brazo, por lo que Linda ya no soporta más y se agacha tapándose los oídos, (una niña de al lado, se asoma a ver qué le pasa) se queda así algunos segundos y se levanta, viene a mí a decirme que no le gusta que le peguen.

1º de Primaria Pública.

De 10 niños no pasa nadie.

De 11 niñas no pasa nadie.

Cuando pregunto si alguien quiere pasar a molestarlo, hay silencio por unos segundos, hay dos intentos de levantar la mano (un niña y un niño) pero la bajan cuando se dan cuenta de qué se trata y que nadie dijo “yo”).

Vuelvo a preguntar y en coro dicen “noooooo”.Una niña mueve los brazos en señal de negación.

Se ponen contentos cuando volteo la boca de Bartolomeo y ahora se ve feliz.

ENTREVISTAS EN LOS GRUPOS FOCALES.

Escuela Particular.

¿Quién cree que la violencia es buena?

Niño1: Yo

¿Por qué?

Niño 1: Porque nos protege

¿De quién?

Niño 1: De los malos

¿Y quién te ha enseñado eso?

Niño 1: Mi papá pero el que me ha enseñado más es mi hermano Raúl porque él es boxeador.

¿Te pareció que Bartolomeo te iba a hacer daño?

Niño 1: Sí porque me daba miedo los ojos.

Niña 1: son ojos de llorar.

¿Y quién cree que la violencia es mala? (levantan la mano dos niñas y el otro niño)

Niña 1: porque si tu le pegas a alguien, aunque te tire el sándwich, aunque te diga me prestas eso, me compartes tantito, no le vas a pegar, pobrecito.

Niño 2: mala, porque si no le podríamos sacar sangre o los puedes asustar.

¿Y quién te ha enseñado eso?

Niño 2: la directora

Niña 1: mi mamá, mi tía, mi abuelita, mi niñera...yo solita me he dado cuenta.

¿Cómo te has dado cuenta?

Niña 1: He visto violencia en muchos lugares, en la televisión y aprendí que la violencia es mala.

¿Cuándo eres violento?

Niño 1: Cuando veo a alguien; si me asusta, le pego.

¿Y si no te asusta?

Niño 1: no le pego

Pero cuando Bartolomeo no te estaba haciendo nada, ya se le había caído la cabeza, no te estaba haciendo daño...¿por qué seguías pegándole?

Niño 1: no porque estaba muerto, me gusta pegar por diversión.

¿A ustedes les gusta pegar? No (contestan los otros tres)

¿Quién te enseñó que la violencia es mala?

Niña 2: Mi papá, mamá, mi abuelo, mi abuela, mi tía, una prima de 7 años y una prima grande.

(Las dos niñas no le pegaron, los dos niños sí)

Niña 1: Porque Bartolomeo es un niño que no tiene amigos, tiene cara de llorar, la boca para abajo y eso significa que está triste y le puede sacar sangre.

Niña 2: Estaba llorando, triste, le pegaron mucho y también le cortaron la cabeza y eso no es bueno porque le podría salir sangre.

Niño 2: porque todos me andan diciendo, me dijeron "pégale, pégale"

¿Cómo te sientes cuando alguien te pega?

Niño 2: mal

Niño 1: Le regreso el golpe

¿Qué haces cuando no te compran lo que quieres?

Niño 1: nada, yo me compro con mi dinero.

Niño 2: me siento feliz.

Las niñas se ven mutuamente y una le cede a otra la palabra.

Niña 2: yo me acuesto en el piso, me duermo y ya me olvido de todo, ya no quiero nada, estoy tranquila.

Niña 1: me olvido de todo, me tranquilizo porque a veces como medio quiero llorar y los juguetes no me los pueden comprar

Niña 2: que te lo compre Santa

¿Cómo te llevas con tus papás?

Niño 2: me gritan, me pegan, de todo (con cara de fastidio)

Niña 2: no pelean

Niña 1: no pelan nada porque se quieren mucho

Niño 2: ¡Ah! Mis padres sí porque la última vez cuando mi papi y mi mami estaban juntos, después estaban ahí y mi mamá peleó con mi papi y le gritó que se fuera a su casa.

Durante la sesión, los dos niños estuvieron muy inquietos, sobre todo el niño1, se movían de su lugar, jugaron con la tierra, se volteaban. Y las niñas permanecieron sentadas, no quisieron sentarse en la tierra para no ensuciarse, muy atentas, y al final las dos se despidieron de Bartolomeo con un abrazo.

Escuela Pública. (fragmento)

Sólo la niña pasó a molestar a Bartolomeo, los dos niños no quisieron pegarle.

¿Por qué no pasaron a pegarle a Bartolomeo?

Dos niños de primero y una niña de segundo. Una niña dice que lo molestó pero no sabe porqué, luego dice que no sabe porqué lo hizo pero dice que se siente feo. Los dos niños dicen que no quisieron pero no saben decir porqué.

Dicen que sus papás y sus maestras les han enseñado que la violencia es mala. Y también dicen que en la escuela les han pegado, que los reportan a la dirección, y que un reporte significa expulsión temporal de la escuela (dos o tres días).

¿Alguna vez ustedes le han pegado a alguien?

Los niños dicen que a nadie, la niña dice que molesta cuando le pegan a ella o la enfadan.

¿Y cómo los molestas?

Les digo cosas como de su mamá (lo dice rápido y nerviosa).

¿Y la violencia, cuando es para defendernos, es buena?

Niña: yo digo que sí porque es igual porque por ejemplo, como me dice mi mamá, porque es igual si unos niños te pegan y te enfadan y tú vas con la directora pero no te hace caso, le va a tener que pegar y defenderte.

Niño: mala (pero no sabe decir porqué)

Niño: pues yo le aviso a la maestra.

Escuela Pública. (fragmento)

¿Por qué no le pegaste a Bartolomeo?

Niña A (de 1º): no le pegué porque no tengo fuerza porque me llevaron a luchar con mi hermana mayor, le estuve pegando y no le dolió, luchamos en peleas, de un salón que dice luchadores, de karate.

¿Pero sí querías pasar a pegarle?

Sí, le quería pegar todo lo más fuerte que puedo pero no podía porque tenía un coco que me hice con algo filoso.

¿Tú, por qué le pegaste a Barolomeo?

Niño B (2º): Porque tengo mucha fuerza.

Y ¿qué sentiste cuando le pegaste?

Nada

¿Te gustó o no?

Sí me gustó.

¿A ti te pegan o te han pegado?

Sí me pegan, mi papá, los días que no hago la tarea.

¿Tú por qué no le pegaste?

Niño B (1º): porque yo estaba en la misma escuela en donde estaba el muñeco y no le quería pegar.

¿Tú por qué sí le pegaste?

Niña B (2º): Sólo le pegué.

¿Te gustó?

No me gustó.

¿Te han pegado?

Sí me han pegado, mi mamá, por hacer cosas malas. Me pega en el brazo y en la espalda; siento dolor.

¿Tú qué crees que sintió Bartolomeo cuando le pegaste?

Dolor.

¿La violencia es buena o mala?

Dicen que mala, pero la niña A dice que “buena porque hay unos niños que se portan bien y los niños que se portan mal diosito no los quiere.

¿Te parece que pegarle a la gente es bueno o malo?

Malo, es que yo digo que es malo porque una vez mi amiga y mi prima me pegaron en cuatro veces y me dolió, las acusé y las regañaron y les dijeron que guarden.

Cuando hay violencia en la escuela refieren que los acusan en la dirección.

¿Quiénes son los de los chalecos naranjas?

Niño B: Los de los chalecos naranjas son cuidadores de seguridad, limpieza.

(pero los de primero no saben quiénes son).

Niña B: Ellos hacen seguridad, para que si alguien está jugando y le pegan por no accidente y eso es violencia, ellos llegan y les dicen que no lo hagan porque si no los van a llevar a la dirección.

¿Se acuerdan que yo les dije que Barolomeo era como un niño de verdad, ustedes qué creen que sintió cuando le pegaron?

Dolor.

¿A ti te pegan en tu casa?

Niño A: me pegan mis primos, los acuso y los regañan pero algunas veces, yo lo hago porque me voy a defender pero él me golpea más fuerte y le dice a mi mamá.

Coinciden que no es buena la violencia para defenderse.

¿A ti te pegan en tu casa?

Niña A: no me pegan en mi casa porque yo les dije si me compran un peluche, les prometí que me portaba bien y me compraron todos los juguetes que yo pedía.

Una historia aparte: Entrevista a Linda (nombre falso)

Psicóloga: **P**

Linda: **L**

P: Hola Olga mi nombre es Ana y me gustaría hacerte unas preguntas a cerca de Bartolomeo, lo recuerdas?

L: Sí la otra vez estuvo en mi salón.

P: Sólo necesito grabar para que no se me olvide lo que me cuentas, te parece bien.

L: Si, no tengo inconveniente.

P: Está bien vamos a empezar, qué edad tienes Olga?

L: 6 años.

P: Te gustaría ser niño?

L: No, me gusta ser niña. (Expresión facial de descontento).

P: La violencia es buena o mala.

L: Mala.

P: Quién te lo enseñó?

L: En la escuela, mi maestra.

P: Qué te dijo?

L: Que la violencia es mala porque puedes lastimar a las personas.

P: Tu crees que eres una persona que hace violencia?

L: No.

P: Crees que los niños son violentos?

L: Algunos si, algunos no.

P: Tú dónde has visto violencia?

L: En la televisión.

P: Qué tipo de violencia has visto en la televisión?

L: Como peleándose con golpes y gritos. (Expresión facial y tono de voz de desagrado).

P: Dónde mas has visto?

L: En los parques porque los niños se pelean por cosas, peleas en la clase, como gritar y levantarse, pelearse por juguetes y también en la casa.

P: En tu casa has visto violencia?

L: No.

P:Tienes mamá y papá?

L: Si.

P: Viven juntos?

L: Si.

P: Cómo se llevan ellos?

L: Bien.

P: Ellos pelean?

L: A veces.

P: Cómo pelean?

L: Gritándose y cerrando fuerte las puertas.

P: Pelean poquito o mucho?

L: Poquito.

P: Y por qué pelean?

L: Por que el otro dice que no trabaja bien y la otra le dice que si lo hace bien y así empiezan a pelear.

P: Y tu qué haces?

L: Pues empiezo a llorar porque meda tristeza que se peleen. (Tristeza en su cara y tono de voz).

P: Tienes hermanos Olga?

L: Si.

P: Cuántos?

L: Dos, una chiquita y otro grande.

P: Cómo te llevas con ellos?

L: A veces peleamos.

P: Por qué?

L: Con mi hermana a veces peleo porque quiere jugar conmigo a lo que ella quiere y yo le digo que no y me dice por favor pero le digo que no y que no.

P: Y con tu hermano?

L: A veces me llevo bien a veces no. A veces me gusta estar con él en su cuarto, ver la tele y acostarme con él, cuando me llevo mal es cuando no me deja estar en su cuarto.

P: Cómo te llevas con tu mamá?

L: Bien.

P: Tú crees que en tu casa hay violencia?

L: No.

P: Cuando te portas mal en tu casa qué pasa?

L: Me regañan.

P: Quién te regaña.

L: Mi papá.

P: Cómo te regaña?

L: Me pega en las pompis con el huarache. (Con expresión de vergüenza).

P: Cuéntame una vez que te haya regañado.

L: Me dice: ¡no toques eso, deja ahí porque si no te pego!, luego no lo dejo y me pega una nalgada.

P: Y cuando te regaña te dice malas palabras?

L: Me insultan a veces.

P: Cómo qué palabras te dice?

L: Pero no las quiero repetir porque son palabras feas.

P: Y tú qué haces?

L: Cuando no pega me pongo feliz cuando me pega me pongo triste.

P: Qué más haces?

L: Lloro y me voy a mi cuarto o al de mi hermano.

P: Cuánto tiempo duras en tu cuarto?

L: Como una hora.

P: Y después qué haces?

L: Voy con mis papás a pedirles perdón.

P: Y ellos qué hacen?

L: Se disculpan también.

P: Por qué?

L: Porque me pegó y me regañó.

P: Y tú mamá te regaña?

L: A veces.

P: Te pega?

L: Si pero no es tan regañona como mi papá.

P: Ella cómo te regaña?

L: Me pega en la pompi.

P: En tu escuela qué pasa si te portas mal?

L: Le dicen a mi mamá.

P: Y en el momento qué hace la maestra?

L: Nos castiga o nos quita cosas cuando no respetamos las reglas.

P: Qué reglas hay?

L: No comer parados, guardar silencio, pedir la palabra.

P: Y los insulta tu maestra?

L: No.

P: Habla con ustedes?

L: Si, a veces nos regaña.

P: Qué es lo que más te gusta hacer?

L: Tener amigos.

P: A qué te gusta jugar con ellos?

L: A las escondidas.

P: Tú conoces a personas violentas?

L: En mi salón si he visto a un niño...

P: Y por qué es violento? qué hace?

L: Por qué agarra las cosas de los demás y le dice que no y no hace caso.

P: Tus amigos o amigas son violentas?

L: Algunas si. (Expresando inconformidad y descontento).

P: Qué hacen?

L: Cuando le dices algo te insulta y se enoja cuando le dices que no a algo. (Expresó desesperación).

P: Alguien ha sido violento contigo?

L: Si la Karla... y una... en mi kínder me decían hipopótamo por que estoy gordita...

P: Quién te decía eso, las niñas o los niños?

L: Ana Paula y Sergio.

P: Cómo te sentías?

L: Triste. (Bajando la mirada y su postura corporal).

P: Y qué hacías?

L: Le decía a la maestra.

P: Y ella qué hacía?

L: Me decía que nos les hiciera caso, ero me seguían diciendo cosas y le volvía decir a la maestra y me decía que no le hagas caso.

P: Y a quien más le decías?

L: Sólo a una amiga.

P: Tienes muchos amigos o pocos?

L: Sólo tres.

P: Y cómo te tratan?

L: Bien.

P: Y los demás?

L: Algunos mal.

P: Qué te hacen?

L: Me empujan, me dicen cosas feas.

P: Qué haces cuando alguien te trata mal?

L: No les digo nada.

P: Tú los trata bien?

L: Si, yo quería ser amiga de ellos, pero como son tan malos no quieren ser mis amigos.

P: Y cómo te hace sentir eso?

L: Mal.

P: O sea que cuando alguien te trata mal tú prefieres ser amiga de ellos que tratarlos mal?

L: Si

P: Y qué sientes cuando ves violencia?

L: Tristeza porque pelean.

P: Quién te enseñó que pelear era malo?

L: Mi maestra del kínder.

P: Qué te decía?

L: Que la violencia es mala porque lastima a personas y puedes hacerle daño a tus amigos y a quien esté cerca de ti lo puedes lastimar?

P: De qué te acuerdas cuando ves violencia, en qué piensas?

L: Me duele, me duele la cabeza. (Con cara de angustia y desesperación).

P: Cuéntame que pasó con Bartolomeo cuando fue a tu salón de visita?

L: Nada, no hizo nada, sólo estaba paradito, se quedó sentadito, no nos hizo nada de daño, el es un buen niño, pero los niños lo lastimaron... (expresando ternura y compasión por Bartolomeo).

P: Y tú qué sentiste?

L: Tristeza, ella dijo quién quiere pasar a molestarlo y yo levanté la mano pero dije no yo quiero molestarlo por eso bajé la mano pero una niña lo quiso lastimar, le jaló la mano.

P: Y tú qué hiciste?

L: Empecé a llorar.

P: Por qué?

L: Yo sé que es un mono pero para mi es un niño de verdad aunque sea un mono.

P: Por qué crees eso?

L: Porque también le gusta que jueguen con el y como nadie juega con él se pone triste y yo también me pongo triste porque el parece un niño de verdad.

P: Tú crees que es un niño de verdad?

L: Para mi es un niño de verdad. (Tono de voz muy firme, mostrando seguridad y claridad en su respuesta).

P: Entonces qué hiciste?

L: Les dije que no debían hacerlo. (Tono de voz de decepción).

P: Tú no le hiciste eso porque no te gusta que te lo haga a ti?

L: Sí, por eso me paré para decirles que no lo lastimen.

P: En qué pensaste para pararte a decir alto?

L: En que la violencia es mala, los niños saben que la violencia es mala y no hacen caso le pegaron y le jalaron la mano y lo patearon. (Mostrando desesperación, decepción y enojo).

P: Cómo crees que se sintió Bartolomeo?

L: Triste.

P: Y contigo?

L: Triste. (Mostrando frustración).

P: Por qué?

L: No, feliz porque yo no le hice nada.

P: Pues me da mucho gusto Olga y te quiero felicitar porque no le hiciste nada y fuiste muy valiente al defenderlo, él siempre va a estar muy feliz contigo igual que yo lo defendiste.

BIBLIOGRAFÍA

1. Álvarez-Gayou, J.L. (2004). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Ed. Paidós, México.
2. Araujo, J. y Chadwick, C. (1988). La teoría de Bandura, en Tecnologías Educativas, Teorías de Instrucción, Paidós, España.
3. Ausubel David, y Sullivan E. (1997). El Desarrollo Infantil, Paidós Psicología Evolutiva, México.
4. Buxarrais, M.R. et. al. (1997). La educación moral en primaria y en secundaria. SEP, México.
5. Esquivel y Ancona, F. (2010). Psicoterapia Infantil con Juego, Manual Moderno, México.
6. Esquivel, F., Heredia, M. y Gómez, E. (2007). Psicodiagnóstico Clínico del Niño, Manual Moderno, México.
7. Freinet, Célestin. (2004). La educación moral y cívica. Fontamara, México.
8. Garrido G. Vicente (2011). Los Hijos Tiranos, el Síndrome del Emperador, Ed. Ariel, México.
9. Hernández Sampieri R., et.,al (2010). Metodología de la Investigación, McGrawHill, Perú.
10. Henderson N, y Milstein, Mike (2008). Resiliencia en la escuela, Paidós, Buenos Aires.
11. Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2006), Prevención de la Violencia desde la Infancia. Curso-Taller, México, INMUJERES, PNUD.
12. Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) y Valenzuela, Gómez, et. al. (2004). El enfoque de género, una perspectiva necesaria en la

- reforma curricular de la educación inicial y preescolar. México, INMUJERES.
13. Jiménez y Payá (editores) (2011). Institución Escolar, familia y violencia. Juan Pablo editor, México.
 14. Kamii, Constance (1982). La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget, en Infancia y Aprendizaje #18, Madrid, España.
 15. Lenguaje y diferencia sexual. Didáctica de la lengua y de la literatura, Grao, Julio, Agosto, Septiembre 2001. Textos 28 (. publicación)
 16. Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia en Baja California Sur (2008). Instituto Sudcaliforniano de la Mujer, México.
 17. Mabel Anido (2005). Violencia en familia...de eso no se habla. Ed. Lumen, Argentina, p.29)
 18. Molina, Alicia (2010). Todos significa todos, CONACULTA, México.
 19. Piaget, Jean. (2002). La formación del símbolo en el niño, Fondo de Cultura Económico, México.
 20. Riquer, Florinda (coord.) (1998). Estado de la discusión sobre la niñez mexicana, GIMTRAP, DIF y UNICEF, México.
 21. Riquer, Florinda (coord.) (1998). Cien lecturas en torno a la infancia en México, GIMTRAP, DIF y UNICEF, México.
 22. Ruíz de Velsaco, Á. y Abad Molina, J. (2011). El juego simbólico, Ed. Grao, España.
 23. De Santiago, K. (2008). Indicadores de Género. Evaluación e Impacto de la prevención y atención de la violencia de género, Instituto Aguascalentense de las Mujeres, México.
 24. Secretaría de Educación Pública (SEP) y Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM (2009). Equidad de Género y Prevención de la Violencia en Preescolar. México. SEP y PUEG.
 25. Secretaría de Educación Pública (SEP) y Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) (2005). Educación y perspectiva de género. Experiencias escolares y propuestas didácticas. México.

26. Trinidad A, Carrero V. y Soriano R. (2006). Cuadernos Metodológicos. Teoría Fundamentada, la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. Centro de investigaciones sociológicas, España)
27. Vasilachis, Irene (coord.) Estrategias de Investigación Cualitativa, Gedisa editorial.
28. Woods, P. (1987). La escuela por dentro, la etnografía en la investigación educativa, Temas de educación, Paidós, Barcelona, España.