



Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

ISSN: 2448-878X

rlee@ibero.mx

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
México

Rodríguez Roa, Elena Guadalupe; Molina García, Amelia; Saenger Pedrero, Cony Brunhilde
Formación moral y convivencia democrática en educación preescolar: un espacio de posibilidades

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos
(México), vol. LII, núm. 1, 2022, Enero-, pp. 93-124
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
Distrito Federal, México

DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.470>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27068693007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Formación moral y convivencia democrática en educación preescolar: un espacio de posibilidades

Moral Formation and Democratic Coexistence in Preschool Education: A Space of Possibilities

Elena Guadalupe Rodríguez Roa
UNIVERSIDAD LA SALLE CUERNAVACA,
MÉXICO
grodtoa@gmail.com

Amelia Molina García
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO
DE HIDALGO, MÉXICO
molinag@uah.edu.mx

Cony Brunhilde Saenger Pedrero
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO
DE MORELOS, MÉXICO
conysaenger@yahoo.fr

RESUMEN

Este artículo tiene como propósito analizar los discursos y prácticas docentes en contextos violentos de educación preescolar en una ciudad mexicana. Es un estudio cualitativo en caso, con análisis de contenido y discurso. Sus resultados permiten identificar las creencias de las maestras sobre formación moral y de convivencia en la escuela, así como el tipo de estrategias y valores que consideran necesario promover. El proceso de construcción inductiva y de reconstrucción analítica permite aproximaciones diversificadas al objeto de estudio. Concluimos que la formación moral y de convivencia puede fortalecerse mediante la reflexión y discusión en grupos de maestras, para iniciar a los niños en el desarrollo de habilidades de pensamiento, reflexión, juicio moral y toma de decisiones para su vida cotidiana.

Palabras clave: formación moral, preescolar, convivencia democrática, ambiente educacional, valores

ABSTRACT

This article aims to analyze the discourses and teaching practices in violent contexts of preschool education in a Mexican city. It is a qualitative study in case, with content and discourse analysis. The results identify teachers' beliefs about moral formation and coexistence in school, as well as the type of strategies and values that they consider necessary to promote. The process of inductive construction and analytical reconstruction allows diversified approaches to the object of study. We conclude that moral and coexistence training can be strengthened through reflection and discussion in groups of teachers, to initiate children in the development of thinking, reflection, moral judgment, and decision-making skills for their daily lives.

Keywords: moral formation, preschool, democratic coexistence, educational environment, values

INTRODUCCIÓN

México, al igual que muchas otras naciones en el mundo, ha tenido que afrontar la presencia de actos violentos en la sociedad y, de manera particular, dentro de algunas escuelas. Es por ello que, desde inicios de la segunda década del siglo XXI, se han creado políticas, programas y acciones gubernamentales orientados a la prevención de la violencia escolar, entre ellas, el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), vigente a la fecha, y que tiene como propósito “impulsar ambientes de relación y de convivencia favorables para la enseñanza y el aprendizaje, en las escuelas de educación básica” (SEP, 2017, p. 3).

Su pertinencia resulta incuestionable, dada la inminente necesidad de fortalecer las relaciones sociales dentro de las comunidades escolares, tomando como base la equidad y el buen trato entre sus miembros, lo cual ofrece posibilidades para fortalecer las relaciones humanas. La apuesta al PNCE es grande, pues su interés se centra en fomentar la convivencia pacífica no sólo durante la estancia en las escuelas, sino que se convierta en un aprendizaje para la vida.

Como es sabido, la transformación de las prácticas educativas no sólo se centra en el establecimiento de políticas y normativas que le orienten, sino que emerge la necesidad de plantear, en este caso, la convivencia escolar, como objeto de estudio y reflexión en los ámbitos académicos, pues resulta importante dilucidar cuáles son las mejores estrategias para enseñar a convivir de manera sana y pacífica, de manera especial, en contextos sociales con interrelaciones violentas.

Por ello es importante cuestionar si la implementación del PNCE podría resultar suficiente para transformar las maneras de convivir en las escuelas, bajo la consideración de que en las interacciones personales influyen innumerables factores, y que toda relación interpersonal pone en juego la capacidad y disposición para relacionarse con otros, reconociendo en ellos su valor como personas. Esta reflexión dio lugar al supuesto inicial de la investigación que nos ocupa: la enseñanza de la convivencia debe partir de una formación moral que, basada en principios y valores, fundamente las interacciones con otros, considerándolos como semejantes y merecedores de un trato digno y dignificante, sin el afán de sobreponerse,

sin intenciones de lastimar, menospreciar o de ejercer *bullying*. Esta primera reflexión nos condujo a plantear algunas interrogantes generales: ¿se promueve la formación moral en las escuelas de nuestro país?, ¿se forma moralmente desde los primeros niveles educativos escolares?, ¿se forma moralmente y para la convivencia en el nivel preescolar?, ¿de qué manera se fomenta y practica lo que promueve el PNCE? Fue así que volvimos la mirada hacia la formación moral y para la convivencia en educación preescolar, considerando dichas preguntas como eje de construcción en nuestra investigación.

Para dar respuesta a algunas de las interrogantes realizamos un estado de la cuestión, que presentamos como primer apartado del artículo, mediante el cual pudimos identificar las prioridades en la temática y los factores relacionales que le caracterizan. Con base en ello, y con apoyo de algunos referentes teóricos, problematizamos sobre la temática, delineando las preguntas y objetivos de investigación, así como el diseño metodológico, aspectos que presentamos en el segundo y tercer apartados, respectivamente. Cabe señalar que, dado el carácter inductivo de la investigación, durante el análisis de los resultados hubo que recurrir a nuevas fuentes teóricas, las cuales se incorporan en el análisis y discusión de resultados.

Es importante mencionar que el estudio se realizó en dos escuelas de nivel preescolar, ubicadas en zonas de alto riesgo social en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, México, cuyo estudio en caso permitió ratificar el estrecho vínculo que existe entre la formación moral y para la convivencia, y las condiciones de posibilidad de logro de estos procesos formativos en dichas escuelas.

APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO

Para construir el estado de la cuestión recurrimos a dos acciones: la revisión de productos académicos de investigación y el levantamiento de entrevistas exploratorias con expertas. La orientación inicial para revisar la literatura versó sobre investigaciones iberoamericanas que reportaran el estudio de la intersección entre educación preescolar, formación moral y convivencia escolar. Dado que los estudios de nivel preescolar en estas temáticas fueron escasos, se amplió la búsqueda a otros niveles educativos.

Como parte de los hallazgos en la literatura, identificamos que el concepto de convivencia casi siempre va adjetivado, para con ello precisar el tipo de interacciones que se pretende promover. En este sentido, recuperamos dos acepciones: la “convivencia social positiva” (Hirnas y Eroles, 2008), que se logra cuando las personas experimentan la democracia, la inclusión y la cultura de paz que, de acuerdo con las autoras, tienen un componente ético. La otra acepción, se refiere a la “convivencia democrática” (Martínez-Parente y Carbajal, 2009), la cual es posible a través del ejercicio de prácticas institucionales fundadas en los principios de equidad, solidaridad, corresponsabilidad y democracia, por su cualidad de propiciar habilidades cognitivas y sociomorales que son componentes de sociedades incluyentes y justas.

Por otro lado, se identificó que las acciones útiles para promover el aprendizaje de la convivencia democrática en las escuelas son el ejercicio de la reflexión y la acción social de manera colaborativa, así como la vinculación con las familias y el entorno (Fierro y Fortoul, 2011), siendo el docente una figura relevante para el logro de este tipo de experiencias. Aunado a ello, Fierro (2008) señala la necesidad de promover prácticas morales o de valor en las escuelas que, de acuerdo con Molina (2019), estarían centradas en prácticas educativas que, como parte de la vida cotidiana escolar, hagan propicias atmósferas de socialización democrática, y dentro de ellas, la vivencia del respeto, el diálogo, la tolerancia, la comunicación, así como la construcción de esquemas de valores y criterios de juicio moral que posibiliten interiorizar los valores y las formas de convivencia armónicas. Siguiendo a Gutiérrez, Sáenz y Urita (2017), los valores son concepciones que se aprenden con el ejemplo durante la convivencia en la escuela, forman parte de las concepciones de padres de familia, maestros y alumnos (de primaria) y guían y orientan el comportamiento humano.

Algunos estudios acerca de la convivencia se centran en los aprendizajes sociomorales y en la importancia del ambiente que propician los docentes en sus aulas, que contribuyen a la construcción de la personalidad moral de los niños (Andrade, 2003; Fierro y Carbajal, 2019), ya que la influencia de las relaciones interindividuales que se propician, generan esquemas de comportamiento constituidos por

componentes intelectuales y morales. De acuerdo con Messias, Muñoz y Lucas-Torres (2012), la intervención docente explica cómo, a partir de promover la comprensión de las diferencias personales, se puede observar el desarrollo de empatía, el manejo de emociones y la solidaridad entre el alumnado; así, Fierro y Carbajal (2006; 2019) afirman que las interacciones de los docentes con sus estudiantes son medios para transmitir valores, para facilitar una convivencia escolar equitativa, respetuosa y solidaria, que ayude a desarrollar habilidades sociomorales tales como la empatía, el diálogo, la autorregulación y el pensamiento crítico, el cual va asociado a la toma de decisiones (Martínez-Parente y Carbajal, 2009). En la convivencia escolar intervienen la “sociabilidad”, entendida como la necesidad de los sujetos por relacionarse con otros, así como la “socialización”, que refiere al proceso mediante el cual se aprende a estar y a convivir con otras personas (Gollás, 2017).

Si bien existen diversas perspectivas respecto a lo que implica formar para la convivencia, es importante hacer explícita la postura que se asume, tal como lo exponen Fierro y Carbajal (2019, p. 2), quienes ofrecen una definición amplia de ésta, en la que ponen énfasis en que debe “apuntar a construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto”. Todo ello considerando tres ámbitos de la vida escolar: pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y sociocomunitario.

Por otro lado, considerando las condiciones contextuales de la escuela, Poujol y Sánchez (2015) reconocen que el ambiente moral de las mismas reproduce las condiciones de inseguridad, impunidad e indefensión social del entorno, en que la fuerza es el medio para resolver diferencias personales. No obstante, Cervantes (2015) constató que aun en entornos vulnerables es posible realizar con éxito prácticas orientadas al aprendizaje con un sentido social, solidario, democrático e inclusivo, y que la interacción docente-alumnos es la clave en este aprendizaje. Esta postura coincide con otros estudios, donde se identifica que aun las situaciones conflictivas producidas durante las interacciones entre pares en preescolar, son oportunidades que los maestros puedan aprovechar para propiciar el

aprendizaje de formas pacíficas de resolución de conflictos y, de esa manera, contribuir al desarrollo de habilidades sociales y morales (Lizardi, 2011), además de que hay evidencias de comportamientos sociales, fundamentalmente de tipo cooperativo, que se pueden desarrollar en niños de entre tres y cinco años de edad (Lacunza y Contini, 2009).

Otros estudios reportan estrategias que las educadoras consideran útiles para promover el desarrollo de la autonomía en educación preescolar, tales como las que propician el trabajo colectivo, el diálogo, el ejercicio de la organización y la posibilidad de elección de los alumnos, cuyas estrategias tienen, como una de sus funciones, la formación de buenos hábitos (Alves, 2005). Sin embargo, en un estudio realizado en Chile también se encontró que los profesores no incluyen la formación de aspectos morales en sus planificaciones, debido a que les faltan conocimientos y habilidades para realizar la educación moral (Meza y Guerrero, 2016), lo que implica identificar, también dentro de la población objetivo, qué tanto conocimiento se tiene al respecto y qué posibilidades habría para desarrollar este tipo de prácticas en los espacios del preescolar.

Finalmente, considerar la autonomía moral como parte del proceso formativo en el preescolar, lleva a reconocer el papel de la escuela “en el desarrollo de la autonomía moral de sus alumnos, en el cuidado de sus emociones y en la apertura de posibilidades para el ejercicio de un comportamiento moral consecuente” (Marchesi, 2021 p.14), el cual estaría contribuyendo a la formación de ciudadanos autónomos. De la misma manera y, de acuerdo con Chávez *et al.* (2017), las estrategias para la convivencia en las escuelas de nivel preescolar llevan aparejada una perspectiva desde los derechos humanos y la cultura de paz, en la que la convivencia en el aula debe considerar la promoción de procesos de reflexión y diálogo que permitan a los niños el reconocimiento y la empatía con sus compañeros.

ENTREVISTAS EXPLORATORIAS

El segundo componente de nuestro estado de la cuestión estuvo integrado por las entrevistas realizadas a tres expertas en educación preescolar, convivencia escolar y formación para el desarrollo de la

moral autónoma. Una de ellas es docente del nivel que nos ocupa, y reconoce que algunas de las funciones más importantes en este nivel educativo es el fomento de hábitos de higiene, de cuidado del ambiente y de responsabilidad de los niños acerca de sus acciones, debido a que con ello se va promoviendo la autonomía, en el sentido de que los niños entiendan que ellos mismos deben hacerse cargo de sí mismos, atendiendo de manera paulatina algunas cuestiones de su persona, para ya no depender tanto de sus papás.

Las otras dos personas entrevistadas son investigadoras expertas en convivencia escolar y en el campo de la formación moral y la autonomía desde contextos en la educación básica. Cabe señalar que cuentan con una reconocida trayectoria que muestra su vasto conocimiento en el tema de interés de nuestra investigación. Ellas señalaron que la convivencia escolar constituye un medio para mejorar el ambiente en las aulas y lograr el aprendizaje, pero también refieren que es un fin educación, puesto que en la convivencia se practican los valores y se concretan las reglas de comportamiento social. De ahí que reconozcan la estrecha relación entre las formas de convivir y las habilidades afectivas y morales. Desde su perspectiva, los estudios de convivencia escolar deben partir de analizar la gestión escolar, entender las normas, las políticas, las formas de convivir, de tal manera que se encuentre aquello institucional que condiciona las formas de convivencia.

En este sentido, se identifica y resalta la importancia del ambiente moral que se propicie en las escuelas, ya que éste es clave para dar lugar a interacciones positivas entre los miembros de su comunidad. La formación para la convivencia y el desarrollo de habilidades sociomorales están imbricados, y los docentes tienen un papel fundamental, ya que son ellos quienes posibilitan y promueven determinados ambientes de interacción, de tal manera que se aprende a convivir replicando formas de convivencia que llevan en sí una eticidad, en la que los valores asociados al reconocimiento del otro se fomenten y aprendan.

CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Para iniciar el proceso de problematización, se recurrió a conceptos que permitieran generar nuevas interrogantes al estudio de la formación moral y para la convivencia en educación preescolar, de tal

forma que, como señala Zemelman (2011), pudiéramos identificar las articulaciones entre los aspectos de la realidad y construir las preguntas de investigación que guiarían nuestro estudio.

En las sociedades, los sujetos estamos siempre en relación con otros, al vivir junto con otros estamos en permanente necesidad de interactuar con ellos. Pero, ¿cuáles son las características de las interacciones que permiten catalogarlas como formas de convivir? De acuerdo con Giménez (2005), quien diseña una tipología a partir de un modelo de estados de sociabilidad, la forma de relaciones que se establecen entre las personas genera uno u otro estado o situación-tipo de sociabilidad, dando un carácter dinámico al modelo, en cuanto es posible el tránsito entre estados. El autor distingue tres situaciones-tipo: convivencia, coexistencia y hostilidad, las cuales están formuladas como caracterizaciones con un cierto grado de abstracción y generalización establecidas como tipos ideales en el sentido weberiano.

En su modelo establece que la convivencia es el estadio ideal, donde se parte de la ineludible y diversa coexistencia con otros, punto intermedio que puede llevar a la convivencia, pero también a la hostilidad. Esa coincidencia de personas en un tiempo y espacio es donde se entablan relaciones distintas. Es decir, se puede pasar de la coexistencia hacia la convivencia, cuando las relaciones son consistentes de manera positiva, pero se puede transitar por la hostilidad si las relaciones son precarias, al grado de ejercerse discriminación y maltrato. El autor introduce, como elemento caracterizador de esos estados, su aporte a diferentes aproximaciones a la paz, señalando: “en la hostilidad no hay paz, en la coexistencia hay una paz negativa, y en la convivencia una paz positiva” (Giménez, 2005, p. 13). Esto hace que se visualice a la convivencia como un ideal social, como algo valioso de alcanzar, en contraparte de la hostilidad, que siempre es una situación indeseable, digna de superar, de ahí que le adjudique al modelo un carácter axiológico, con una dimensión estructural y otra procesual. Sus características se presentan en el cuadro 1.

■ Cuadro 1. Situaciones tipo de realidades relacionales

Situación tipo	Características
Situación tipo 1 Convivencia	Las personas se relacionan activamente entre ellas, esa interacción tiene elementos de reciprocidad, aprendizaje mutuo y cooperación. Se comparte el espacio y se respetan y asumen los valores básicos o centrales de la comunidad, así como las normas morales y jurídicas. Distintos intereses son convergentes y se crean vínculos más o menos sólidos entre los sujetos. Los conflictos se previenen y cuando se manifiestan, se afrontan mediante procedimientos pacíficos ya previstos y conocidos.
Situación tipo 2 Coexistencia	Se considera un estadio intermedio entre la convivencia y la hostilidad, en el que se establecen fronteras dependiendo de las relaciones. Esto es, las personas no se relacionan de forma activa y se vive bastante separados. La relación entre los individuos es de respeto, pero de un respeto más bien pasivo, de dejar hacer, con nulo o poco interés por el otro. Se tiene conciencia de que el otro es diferente y se le deja estar, mientras uno no resulte perjudicado, en cuanto no genere conflictos; apenas hay relaciones intensas y duraderas con quienes se perciben como diferentes. No se logra la resolución de conflictos.
Situación tipo 3 Hostilidad	El ambiente es de tensión, de confrontación. Domina la competencia sobre la cooperación; hay propensión al conflicto permanente y frecuentemente desregulado. En las relaciones tiene una alta incidencia la desconfianza generalizada, evitar el contacto físico, el enfrentamiento personal o colectivo, en la pelea, culpabilizar al otro. En los peores momentos, las manifestaciones discrepantes son no verbales, verbales y hasta físicas. Hay discriminación establecida.

Fuente: reconstruido a partir de Rodríguez-Roa, 2018, p. 84.

Otros autores (Aznar, Cáceres e Hinojo, 2008; Caballero, 2010; Carbajal, 2013; Fierro, 2013; Funes, 2013, tal como se cita en Fierro y Carbajal, 2019), también asocian el aprendizaje de la convivencia con la noción de educación para la paz y con el ejercicio de la democracia. En este sentido, Jares (2003, p. 88) refiere que “convivir significa vivir unos con otros con base en unas determinadas relaciones sociales y a unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado”, por ende, a su vez, plantea:

el aprendizaje de la convivencia no se conforma únicamente en los centros educativos, sino que también se aprende a convivir, de una u otra forma, en el grupo de iguales, en la familia y a través de los medios de comunicación, fundamentalmente. [Sin] olvidar un ámbito más macro que tiene que ver con los contextos económicos, sociales y políticos en los que estamos inmersos. Por consiguiente, ni se puede responsabilizar en exclusiva al sistema

educativo del supuesto deterioro de la convivencia, ni la sociedad puede delegar su construcción en la escuela (Jares, 2002, p. 80).

Posición que se comparte con Hirmas y Eroles (2008), al visualizar la convivencia como un proceso que se construye continuamente, a partir de la creación de referentes comunes que posibilitan un sentido de identidad en los grupos. La convivencia es un producto histórico, un fenómeno situado (Fierro y Tapia, 2019) que se genera en prácticas culturales compartidas por personas durante la cotidianidad, donde existen y confluyen una serie de dimensiones objetivas y subjetivas; donde encontramos normas morales, pero también cualidades e intenciones de quienes interactúan.

El entorno social es, entonces, el caldo de cultivo de las formas de convivencia, donde la eticidad, entendida como “el conjunto de ideas de la vida buena” del grupo de referencia (Yurén, 2008, p. 34), que es introyectado como aprendizajes implícitos. Desde el sentido que le da Pozo (2014, p. 112), sería “como un tipo de saber-hacer desplegado a través de percepciones y acciones” que no son conscientes; esto es, la eticidad se reproduce por procesos de socialización que, a su vez, generan un tipo de cultura. “La cultura y condiciones sociales posibilitan determinadas formas de vivir que necesariamente implican, determinadas formas de vivir con otros o convivir” (Rodríguez-Roa, 2018, p. 83).

Dado que en el centro de la convivencia están las interacciones y que éstas implican procesos de comunicación permanente, la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1999) cobra especial relevancia, debido a que ésta distingue tres mundos de la vida, desde los cuales los sujetos buscan comunicarse. El mundo objetivo, que tiene como finalidad de la comunicación la eficacia y la verdad, acciones instrumentales que buscan efectos y control; el mundo subjetivo, que se interesa por lograr autenticidad y el entendimiento mutuo, por lo que aquí se ubican las acciones comunicativas, y el mundo social, que pretende la justicia como fin a través de acciones sociales o interacciones entre participantes sin predominancia de uno u otro. No es que se trate de mundos separados, sino que, por las pretensiones de quienes se comunican, pueden inclinarse hacia uno u otro.

Desde una mirada pedagógica, Coll, Onrubia y Mauri (2008) identifican las interacciones como aquellas que dan lugar a la interactividad entre maestros y alumnos, asociándolas a los mecanis-

mos para lograr una influencia educativa eficaz. Con fundamentos del constructivismo sociocultural, señalan que la mediación de los docentes ayuda a la construcción de significados, pero en sí, dicha construcción corresponde al sujeto que aprende.

Los procesos de influencia educativa actúan a través de los aspectos tanto discursivos, como no discursivos de la actividad conjunta [...] son sensibles a las características de los contextos educativos en que se llevan a cabo y a la multiplicidad de motivos que guían a los que participan en la actividad conjunta (Coll *et al.*, 2008, p. 39).

Estos referentes teóricos nos permiten vislumbrar a las interacciones en el aula como una forma de comunicación y socialización, en la que se aprende a estar con otros en un espacio, en este caso, la escuela.

En cuanto a la educación moral, también podemos identificar tipos, que se definen de acuerdo con los aspectos relacionales que ésta implica. En el caso mexicano, su abordaje cobra especial relevancia en la década de los ochenta del siglo XX, cuando atinadamente Pablo Latapí (1999) anuncia el retorno de la moral a los espacios escolares. De esta manera, a lo largo de la historia hemos reconocido que la educación moral adquiere tipos, que se identifican de acuerdo con las connotaciones en sus propósitos, las responsabilidades implícitas o explícitas para los formadores y educandos, así como con los aspectos formativos que se desean alcanzar. En este sentido, ponemos énfasis en la postura de Yurén (2008), quien introduce un concepto puntual sobre formación moral, así como en la perspectiva sobre la “revolución de las emociones” (Bisquerra *et al.*, 2021), la cual ha ganado fuerza al iniciar el siglo XXI.

Desde esta perspectiva, los autores señalan que a través de las experiencias emocionales intensas los niños aprenden comportamientos morales apropiados. Desde este enfoque, los comportamientos morales surgen de las emociones morales y la empatía, cuyo origen son el amor y la compasión, que son “el núcleo básico del comportamiento moral” (Bisquerra *et al.*, 2021, p. 95). Este planteamiento lleva a señalar la importancia de la formación inicial y permanente de los profesores de los diferentes niveles educativos, en emociones morales y educación en valores, viendo con ello, la emergencia de las emociones con relación a la moral (cuadro 2).

■ Cuadro 2 Tipos de educación moral, propósitos y responsabilidades de participantes

Tipos	Propósitos	Responsabilidad del formador	Responsabilidad del educando
Educación moral como socialización	Crear condiciones de adaptación heterónoma a las normas sociales.	Enseñar valores y normas a ser acatados.	Limitada al entendimiento de lo que son las normas sociales para su aceptación y, por tanto, su aplicación (para la adaptación).
Educación moral como formación de hábitos virtuosos	Propiciar la adquisición de disposiciones conductuales virtuosas o que expresen los valores que conducen hacia la felicidad.	Promover la adquisición de virtudes, a partir de formación de hábitos.	Limitada. El sujeto no elige las virtudes a ejercer, sino que únicamente adopta los hábitos que lo llevarán a practicar las virtudes que ya se encuentran legitimadas como valiosas.
Educación moral como clarificación de valores	Facilitar procesos personales de valoración, de esclarecimiento personal.	Promover el desarrollo de habilidades para el reconocimiento y toma de conciencia de los valores que el sujeto ya posee.	Amplia. Corresponde al sujeto en formación clarificar sus valores a partir de procesos de autoanálisis.
Educación moral como desarrollo	Promover el desarrollo del juicio moral hacia el logro de sujetos moralmente autónomos.	Promover el desarrollo de habilidades para pensar sobre cuestiones morales.	Amplia. El sujeto en formación participa en experiencias de aplicación de juicios morales.
Educación moral como construcción de la personalidad moral	Formar la conciencia moral autónoma de cada sujeto, en cuanto espacio de sensibilidad moral, de racionalidad y de diálogo para que sea realmente el último criterio de la vida moral.	Promover la construcción de capacidades personales de juicio, crítica, comprensión y autorregulación que posibiliten enfrentarse autónomamente a los conflictos de valor de manera diferenciada.	Amplia. El sujeto participa en experiencias de problematización moral que representan conflictos o controversias, le implican dialogar, decidir, ejercitar valores, ejercer su sensibilidad y juicio moral.
Formación sociomoral	Posibilitar la conformación de sistemas disposicionales que tengan como orientación la justicia.	Abrir oportunidades a quienes se forman para que puedan ejercer su moralidad, reflexionar y reconocer los valores a los se adhieren.	Amplia. El sujeto participa reflexionando, eligiendo valores, reconociendo los valores a los que se adhiere.
La moral desde las emociones (un modelo en construcción)	Identificar el papel de las emociones en los procesos de razonamiento moral, se considera esencial para entender el comportamiento humano e intervenir de forma eficiente a través de la educación.	Generar condiciones en las que prime el principio moral, donde la acción moralmente buena (o mala) provoque emociones de aprobación (o desaprobación).	Crear conciencia sobre los efectos emocionales del incumplimiento de normas morales para la autorregulación en las interacciones con el otro.

Fuente: cuadro reconstruido a partir de la de Rodríguez-Roa, 2018, p. 98.

Dichos enfoques tienen estrecha relación con aquéllos destinados a la formación en valores, de manera particular con prácticas democráticas (Molina, 2019), ya que dejan ver que, además del aprendizaje y la práctica de los valores, mediante los procesos de socialización se pueden perfilar acciones orientadas a la formación sociomoral, en la que se posibilite

la construcción del sujeto como agente moral... capaz de reconocer los valores a que se adhiere, de reflexionar sobre las situaciones concretas, de ponderar valores en conflicto y adoptar decisiones al respecto, de juzgar la validez de los valores y las normas, y de realizar conscientemente los valores con los que se identifica, perseverando en sus esfuerzos (Yurén, 2008, p. 37).

Notamos entonces que, si bien se aprende a convivir y se asumen los valores de un grupo a través de la socialización, formar moralmente requiere de otras estrategias. El aprendizaje implícito de las formas de convivir y de los valores, validado en los grupos, conforma un sistema de creencias, las cuales, de acuerdo con Villoro (1989), son estados disposicionales, condiciones iniciales subjetivas que disponen al sujeto a actuar y que pueden o no ser conscientes; al sumarse a las disposiciones afectivas y volitivas dan lugar a un sinnúmero de singularidades y posibilidades en los comportamientos de las personas pero, finalmente, las creencias tienen como trasfondo un criterio de verdad. Al tratarse de las interacciones humanas, dicho criterio se une a otro, el criterio de valor de lo bueno, correspondiente a las creencias morales.

En las interacciones que ocurren durante los procesos educativos, las creencias de los docentes son esos referentes latentes que guían y dotan de sentido su labor educativa, por lo que las consideramos condiciones de existencia, porque éstas pueden modificarse mediante la adquisición de conocimiento y convertirse en concepciones que orienten de manera positiva las disposiciones para relacionarse con otros de manera pacífica, lo que representa una condición de posibilidad para el logro de ciertos objetivos.

Esta articulación conceptual nos llevó a plantear, como pregunta de investigación, ¿cuáles son las condiciones de existencia que favorecen la formación moral y la formación para la convivencia como

posibilidad en el preescolar? Acotando que la condición de existencia está relacionada con lo que sucede en el presente, mientras la condición de posibilidad brinda elementos para que algo se concrete en el futuro. Para dar respuesta a nuestra pregunta, nos centramos en los discursos de las docentes entrevistadas y en las interacciones sociales observadas en las prácticas de algunas docentes de preescolar.

DIRECTRICES METODOLÓGICAS

La investigación es de tipo cualitativo, considerando que el interés es comprender el razonamiento práctico que respalda las acciones de los individuos, los cuales no operan conscientemente. Epistémicamente nos orientamos por un ejercicio analítico-reconstrutivo, el cual sigue un proceso lógico inductivo caracterizado por el descubrimiento, que parte de seleccionar un dispositivo referente y reconstruir lo que no es evidente (Yurén, 2007).

Se trata de un estudio en casos (Bertely, 2000), dado que buscamos identificar regularidades y singularidades en los aspectos estructurales de varios casos, sin pretender la generalización. Los casos son los discursos y prácticas de ocho maestras de tercer grado de educación preescolar de dos jardines de niños en la ciudad de Cuernavaca. La selección de las escuelas fue bajo el criterio simple (Goetz y LeCompte, 1988). Esto es, que estuvieran ubicadas en colonias de alto riesgo social, considerando que esta condición haría más sensible la necesidad de fortalecer los aprendizajes morales y de convivencia; las maestras participantes fueron las responsables de atender a los niños de dichos grupos.

Las técnicas para recolectar la información fueron: a) entrevista semiestructurada, ya que su flexibilidad permitió que las entrevistadas expresaran sus puntos de vista, sin perder el objetivo de indagación, y b) la observación directa no participante (en algunos casos videograda), dado que el interés fue recuperar información en los acontecimientos cotidianos sin intervenir en ellos. En síntesis, el acopio de datos sobre las docentes estuvo guiado por una aproximación etnográfica, valorando que de esa manera podríamos describir y reconstruir los fenómenos de la realidad (Goetz y LeCompte, 1988).

De esta manera, la aproximación etnográfica¹ se hizo en dos jardines de niños, en los que se realizó el trabajo de campo durante el mismo periodo (un mes). Las visitas a los centros educativos fueron de lunes a viernes en un horario de 8:30 a 12:30 horas, en uno de los jardines y, en el otro, se extendió hasta las 14:00 horas (horario regular de clases). El trabajo de campo se realizó de manera alternada entre una y otra escuela. Por lo que se realizaron observaciones de dos grupos por día, que en total ofrecen 20 registros de observación del trabajo grupal, diez por cada escuela; en la primera, representó tres sesiones por cada una de las tres maestras (con una adicional a una de ellas). En la segunda escuela, se realizaron dos registros por cada una de las cinco maestras que la integraban.

De acuerdo con los permisos de la dirección, se permitió videograbar algunas sesiones de clases, para lo que se colocó la cámara en un espacio estratégico del salón (una visión panorámica) y la observadora se ubicó al fondo del aula, con la posibilidad de tomar notas. En el caso del grupo que no permitió grabar, se intensificó el registro de notas. Los registros de observación fueron ampliados el mismo día de su realización para no perder detalles de las notas. Posteriormente, se realizó la transcripción de las sesiones grabadas, en las que se recuperaron los diálogos y situaciones que servirían de base para la sistematización, selección y análisis de la información recabada.

Es importante mencionar que, a pesar de que se optó por una observación no participante, la presencia de la observadora en los grupos hizo que las maestras hicieran alusión a tal presencia, para llamar la atención de los niños y niñas, e incluso se demandó la participación e involucramiento en las actividades de la clase. Asimismo, en algunos grupos y de manera espontánea, los niños se acercaban para mostrar sus trabajos o realizar alguna consulta. Por otro lado, la aplicación de las entrevistas se realizó, en algunos casos, antes de iniciar las clases; en otros, al finalizar las mismas y, en un caso, durante un recreo. De manera paralela, se analizó el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2011, para lo que se recurrió a la técnica de análisis de contenido.

¹ Nos referimos a una aproximación etnográfica, en virtud de que un estudio etnográfico demanda mayor tiempo de trabajo de campo (mínimo tres meses) en los espacios estudiados, además de implicar niveles de profundidad en su desarrollo (las entrevistas, por ejemplo), que las observaciones sean de tipo participante, entre otros aspectos de rigor metodológico.

El procesamiento de la información –discursos e interacciones de las docentes– estuvo caracterizado por la codificación y construcción de categorías de análisis (Coffey y Atkinson, 2003), que desde la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), permitió establecer nuevos planteamientos conceptuales que posibilitan la comprensión del fenómeno estudiado. Asimismo, se realizó análisis estructural de discurso (Piret, Nizet y Bourgeois, 1996), lo que permitió construir la fase descriptivo-comprensiva tanto de los modelos mentales acerca de la formación moral y la convivencia en preescolar, como del contenido del PEP-2011.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

a) Convivencia y formación moral en el Programa de Educación Preescolar 2011

El Programa de Educación Preescolar tiene como marco la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que integra los niveles de preescolar, primaria y secundaria, articulando sus contenidos en campos de formación.

De los propósitos establecidos para preescolar, pudimos vincular tres con la formación moral y para la convivencia, que corresponden al campo de formación “Desarrollo personal y social”, tal como se muestra en el cuadro 3.

■ Cuadro 3 Propósitos asociados al campo de formación Desarrollo personal y social del PEP

Orientación de Propósitos
Aprendizaje de la regulación emocional, el trabajo colaborativo, la resolución de conflictos y la convivencia como formas de ir avanzando hacia la autonomía.
Apropiación de valores y principios para la vida en comunidad, apreciando la diversidad cultural y promoviendo la actuación con base en el respeto hacia los demás, promoviendo la responsabilidad, la justicia y la tolerancia.
Cuidado de la salud, coordinación motora e identificación de acciones para prevenir riesgos a su integridad personal

Fuente: elaboración propia a partir del Programa de Educación Preescolar 2011.

Es importante señalar que el PEP no hace referencia a la formación moral como tal; refiere en cambio, al aprendizaje de valores. Específicamente, dentro del campo de formación “Desarrollo Personal y Social”, se enuncian dos aprendizajes esperados relacionados a los valores, donde identificamos que los valores son vistos como medios para la convivencia:

El alumno actúa conforme a los valores de colaboración, respeto, honestidad y tolerancia que permiten una mejor convivencia.

Acepta a sus compañeras y compañeros como son, y aprende a actuar de acuerdo con los valores necesarios para la vida en comunidad y los ejerce en su vida cotidiana (SEP, 2011, p. 78).

De manera particular, el PEP 2011 refiere a la formación para la convivencia:

como la construcción de relaciones interpersonales de respeto mutuo, de solución de conflictos a través del diálogo, así como la educación de las emociones para formar personas capaces de interactuar con otros; de expresar su afectividad, su identidad personal y, desarrollar su conciencia social (SEP, 2011, p. 93).

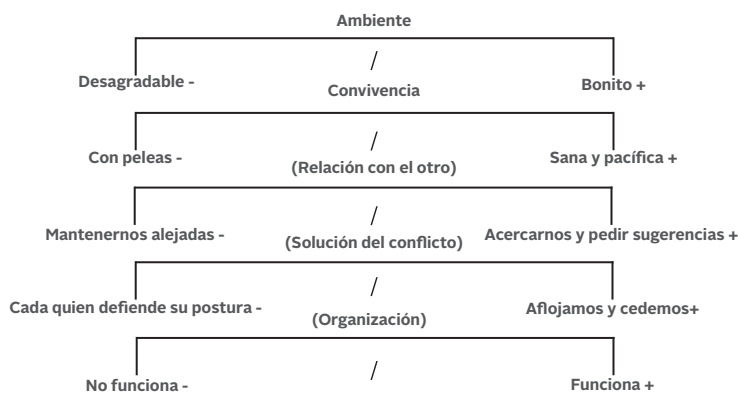
Con el análisis de este apartado, se puede detectar que se suman, al valor del respeto mutuo, las habilidades de diálogo y de regulación emocional como condiciones para la convivencia. Podríamos afirmar que el programa promueve la convivencia con un sentido positivo, ya que incluye el reconocimiento de la implicación mutua de las dimensiones moral y social de las personas en torno a esa finalidad.

b) Convivencia y formación moral desde la interacción docente

Por otro lado, como parte de los discursos docentes, pudimos identificar que las maestras, al referirse a la convivencia, lo hacen en dos ámbitos: las interacciones entre maestras y con la directora y, las de ellas con los niños de su grupo. En ambos casos, el sentido que le dan, como categoría común, es el trabajo o labor docente, ya que, de acuerdo con su perspectiva, la buena convivencia permite concretar mejor sus funciones.

En cuanto a la convivencia entre maestras y cuerpo directivo, la mayoría se refiere a ésta como el ambiente de trabajo, donde el respeto se identifica como necesario para promover grupos de colaboración homogéneos. Una muestra de ello, es la estructura paralela construida a partir del discurso de una maestra (figura 1).

■ Figura 1 Estructura paralela acerca de la convivencia entre maestras



Fuente: Rodríguez-Roa, 2018, p. 130 (M_AD-3).

Discursivamente, otra maestra lo expresa de la siguiente manera:

Hay una buena convivencia en lo que son las maestras, es agradable, todas tienen su punto de vista, pero respetamos opiniones, no hay disgustos ni nada de eso, yo lo que veo, lo que he visto son buenas maestras (EM-01).

Desde estos planteamientos, se reconoce la diversidad de opiniones y la oportunidad de expresarlas, pero se puntualiza en que éstas no afecten el trabajo. Esto evoca la tolerancia pasiva en las relaciones o la coexistencia pasiva, ya que la expresión “respetamos opiniones” se dirige, de manera limitada, a respetar el derecho a emitir opiniones, pero eso no garantiza que sean escuchadas o debatidas, pues lo que se trata es de evitar “disgustos” y “separaciones” en el grupo de maestras; se trata de evitar conflictos, en cuanto involucran luchas de poder y, con ello, la intención de que una postura se imponga sobre otra/s. En este sentido, podríamos afirmar que las interacciones

docentes se ubican en el plano de la sociabilidad de coexistencia, es decir, en ese punto intermedio entre la convivencia y la hostilidad que, como veíamos en apartados anteriores, consiste en no promover relaciones consistentes de manera positiva, y que se pueden desviar hacia el polo del hostigamiento, donde las relaciones precarias pueden rayar en la discriminación y el maltrato.

El objetivo de eficacia en el trabajo, que marcan las maestras, se impone sobre la posibilidad del ejercicio de lo que Habermas (1999) acuñó como “política deliberativa”, ya que a través de ésta se pueden lograr consensos a partir de la exposición de argumentos.

d) Convivencia al interior de las aulas las interacciones con los alumnos

En cuanto a la convivencia al interior de las aulas, las maestras hacen referencia a las interacciones entre sus alumnos, señalando que la convivencia tiene que ver con que los niños mantengan el orden y no haya problemas entre ellos. De igual manera que entre maestras, la “buena convivencia” en el grupo se considera necesaria para poder trabajar. No obstante, ésta es planteada como un sentido ideal deseable ya que, como veíamos con Giménez (2005), estas relaciones pueden transitar de la coexistencia hacia la hostilidad o incluso hacia la misma convivencia de paz. Tales planteamientos se pueden apreciar en los siguientes extractos de los discursos de las maestras:

[La convivencia] a veces es pesada, porque es un grupo que está catalogado como un grupo conflictivo de que pegas y yo te pego (EM-01).

En este fragmento es muy claro identificar que, más que convivencia, se mantiene una situación de “coexistencia negativa”, donde las relaciones son precarias, y las percepciones y acciones docentes no están dirigidas a la construcción de un agente moral. A diferencia del siguiente discurso, que muestra tendencia hacia la convivencia, pues su sentido positivo ofrece posibilidades para conformar agentes morales que reflexionen sobre las situaciones concretas que los lleven a ponderar valores y, por ende, adoptar decisiones.

[La convivencia dentro del aula] obviamente, maestras-niños está bien, pero niños con niños sí es un poquito que hay que trabajar el valor del respeto... haga de cuenta que están trabajando y se quitan las cosas o llegan y ni siquiera piden permiso y se empujan; entonces, ahí es como que empiezan los problemas (EM-04).

Al hablar de este tipo de comportamientos, que denotan cierto nivel de agresividad (con tendencia a la hostilidad, más que a la convivencia), las maestras reconocen la influencia del entorno familiar y social en los que los niños crecen:

Lo que ellos viven en su casa es lo que los refleja también aquí, si son niños golpeados, obviamente, aquí van a ser niños agresivos (EM-04).

Allá afuera tienen el ejemplo ...durante este ciclo escolar, ya van, creo dos, tres peleas que se dan allá afuera en el mero callejón y, pues, los niños ahí viendo todo, entonces, si lo ven, lo repiten, y aquí adentro de la escuela, a veces, pues sí, los niños arreglan las cosas no de manera pacífica, sino ya con golpes, porque ellos mismos dicen “es que mi mamá me dijo que si me pegan yo les pegue” (EM-02).

Es importante el contexto, nos afecta o nos beneficia a nosotros y, aquí en este caso, pues nos está perjudicando mucho el contexto social (EM-05).

Con base en estos fragmentos, identificamos que la eticidad de los grupos, lo que es valorado como bueno, es “la imposición de la fuerza y agredir”. Estas formas invalidan el reconocimiento del otro y las posibilidades de acción comunicativa. Esta práctica –de imponer, usar la fuerza y agredir– es lo que ellas mencionan como un factor que se debe tener presente, pues los comportamientos y el trato hacia los otros (en un sentido armónico y positivo de convivencia), que ellas promueven en los niños, se contradice con lo que se recomienda y practica en su casa y en el contexto donde habitan, es “lo que ven en las calles”. Es justo ahí donde la formación moral y para la convivencia debe tener un carácter reflexivo y propositivo, en el que la construcción dialógica argumentativa debe tener sus primeros cimientos.

e) Estrategias para mejorar la convivencia en la escuela

Entre las estrategias referidas por las maestras para mejorar la convivencia en las aulas están: reforzar el Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar, cuidar los ambientes de armonía y respeto, promover la tolerancia, trabajar el respeto corrigiendo a los niños y el trabajo en equipo. Resalta, también, el fomento del respeto como medio para mejorar la convivencia, como lo vemos en estos fragmentos:

Ahorita, a estas alturas [del ciclo escolar], ya veo que su convivencia, su comportamiento ya es más de entre amigos, ya se toleran un poquito más, ya comparten más entre ellos, su relación ya es más positiva y ya no tanto de estar ahí molestandose entre ellos o cosas que tengan que ver que afecte al otro ...a mí siempre me han dado el respeto, o sea, no me han faltado, en su momento, al respeto, yo lo veo que es favorable la convivencia (EM-02).

Aquí la resolución de problemas sí va mucho en el respeto, pero a veces una no viene así como de... como de... te voy a escuchar, y sí me cuesta trabajo... [La convivencia en el aula] creo que depende de cómo vengamos emocionalmente tanto los papás, los niños y yo (EM-07).

Vemos que el respeto se vincula a la tolerancia y a cómo una de las maestras reconoce dos aspectos relevantes: la influencia de los adultos que rodean a los niños en sus comportamientos, y que las formas y disposiciones para la convivencia tienen un componente emocional que define los modos de tratar a los otros. Esas emociones y creencias de los docentes son parte de lo que algunos llaman currículum oculto, y que permiten vivenciar y aprender formas de convivir. Por ello resulta muy valioso que la maestra asuma y reconozca la influencia de su hacer y sentir en los procesos de convivencia.

Desde estas condiciones de existencia —el presente vivido, según Villoro (1989)— podemos identificar condiciones de posibilidad, puesto que el estado disposicional de las profesoras ofrece las condiciones para que en un futuro (mediato o inmediato, como se ve), los niños vayan concretando las acciones para un estado de convivencia, no sólo en el ámbito escolar. De manera similar, otra de las maestras reconoce:

aquí la situación es mucho del docente, uno promueve y uno fomenta la convivencia a raíz de su propia experiencia, a raíz de la postura moral que, como docente, creo yo que es bueno, qué es malo, qué deben hacer o no hacer, o sea, que es cuidadoso también, ¡híjole!, es de mucho cuidado (EM-06).

En general, las estrategias planteadas por las maestras se inclinan por el deber institucionalizado, desconociendo lo que consideran como “raíz de los comportamientos que afectan la convivencia en el aula”. No obstante, dos de ellas señalan acciones que atienden dichas raíces, la cuales se orientan a escuchar los problemas de los niños y que se busque atención psicológica. Aquí identificamos el desplegado de percepciones y acciones que señala Pozo (2014), en cuanto al saber-saber y saber-hacer de los docentes en proceso de transformación de la eticidad imperante.

Ciertamente, la complejidad de las condiciones contextuales de los niños y la dificultad de entablar diálogos con los padres de familia son factores que afectan la promoción de la convivencia que las maestras consideran deseable. De hecho, una de ellas señala que las peleas entre los niños pueden ser pasajeras, pero que, con la intervención de los padres, éstas pueden llegar a complicarse.

De las observaciones realizadas en los grupos, recuperamos dos aspectos de las interacciones maestra-alumnos: uno de ellos es el lenguaje, como parte esencial de la acción comunicativa. Es importante identificar cómo se dirigen las docentes hacia sus alumnos, ya que las formas de comunicación son las posibilidades que se abren para que los niños se expresen. Para ello, mostramos dos casos extremos:

La maestra, al revisar el ejercicio de series numéricas, dice: “no entiendo por qué dibujadas [las secuencias numéricas] no pueden y físicamente sí pueden... Si pueden, ¿por qué son tan tontines entonces?” (O5_E1_U).

La maestra, mostrando el dibujo de un niño al grupo, dice: “así como Joel se esforzó hoy en hacer su trabajo, así lo tienen que hacer en casa. Vean. La mayoría de los niños trabajó excelente el día de hoy. Así lo tienen que hacer ¿sale?” (O7_E1_T).

En relación con los fragmentos anteriores, podemos identificar que en las interacciones entre los niños de ambos grupos no hay gran diferencia. Sin embargo, en el primero de ellos, pudimos constatar menos seguridad en los niños, ya que optaban por acciones que lograran satisfacer el pedir de la docente, mientras que, en el segundo, se optó por realizar las actividades con mayor libertad y, por ende, la relación entre los alumnos también lo es, incluso actúan con cierta autonomía relacional hacia la docente.

En este sentido, vemos que las condiciones de existencia son diferentes; mientras la primera docente tiene la creencia de que evidenciar a los alumnos como “tontines”, sin la capacidad de hacer o lograr la actividad educativa los va a motivar para que desarrollen mejor la actividad, la segunda docente se sostiene en los referentes latentes, que ponen de manifiesto los logros –presentes– de los alumnos para mejorar dichas prácticas. Con ello consideramos que las condiciones de posibilidad para un desarrollo pacífico y armónico se estarían limitando para el primer caso.

Dentro de los eventos observados, también se pudo identificar y, por tanto, recuperar aquellos que ofrecen las posibilidades que algunas maestras dan a los niños para el ejercicio de la decisión y la participación.

- Maestra: Viendo que no respetan los horarios para ir al baño, volví a hacer los gafetes que están ahí y hoy me volvieron a pedir permiso para ir al baño, y ¿en qué quedamos? ¿Cómo iba a ser la dinámica?
- Niño: Que agarremos el gafete los que vayamos al baño.
- M: Exactamente, no me tienen que decir “oye, maestra, voy al baño”, no, voy y agarro mi gafete, me lo pongo y voy al baño. Si quiero ir al baño y el gafete no está ahí, ¿qué pasa?
- Niña: Me agunto hasta que llegue mi compañera o compañero.
- M: Exactamente, respeto el turno de mi compañera para ir al baño (O9.1_E1_P).

En otro caso:

Después del recreo, entran los niños al salón... y la maestra les pregunta: “¿qué actividad sugieren?” Una de las alumnas sugiere una actividad que no se puede realizar porque no hay Internet. Entonces, eligen la actividad “dormiditos”; los niños se recuestan sobre las mesas y cierran los ojos, la maestra pasa con cada uno a acariciarles la cabeza; un niño dice, “a mí no me sobes”, la maestra le dice “a ti no te sobo”, y lo cumple (O4_E2_V).

Dentro de las actividades que se realizan en la educación preescolar es muy importante que las maestras respeten las decisiones de niños y niñas, sobre todo, las que tienen que ver con el cuidado del cuerpo y el respeto a su integridad, puesto que en la actualidad se han visualizado muchos casos de abuso hacia los infantes, por el sólo hecho de “respeto” a la autoridad y la obediencia sin principios morales hacia la figura del docente.

De acuerdo con la temática que nos ocupa, ambas situaciones ofrecen posibilidades para la formación sociomoral, por un lado, en cuanto la conformación de sus propias reglas (normas en un futuro) y, por otro, la disposición para juzgar la validez de éstas y estar en posibilidad de aplicarlas.

d) Formación moral ¿prioridad en el nivel preescolar?

Respecto a la formación moral, todas las maestras coinciden en que se realiza en este nivel educativo. Entienden por formación moral la enseñanza de los valores, que se practica cotidianamente al corregir los comportamientos de los niños, al hablar de los valores en cada oportunidad que se presenta. También señalan que se incluye como un aprendizaje esperado dentro del campo de formación, “Desarrollo personal y social” del PEP, en las competencias a desarrollar en los niños, referidas a socializar, relacionarse con otros, conocerse a sí mismos, iniciar a ser autónomos, las habilidades para expresar sus sentimientos y el aprendizaje de valores.

Para las maestras, la educación, entendida como ese proceso de socialización, empieza en casa: algunas mencionan que en la escuela les corresponde reafirmar los valores que ya traen los niños; otras señalan que, por el entorno social y familiar, los niños llegan “sin valores”, por lo que, cuando ellas les señalan lo correcto, los niños se confunden;

por ello reconocen como necesario el trabajo conjunto maestras-padres y madres de familia, como lo apreciamos en el siguiente fragmento:

los niños aquí están un ratito, pero también la carga más pesada es con los papás y nosotros aquí... estuvimos trabajando los valores y que el amor y que la solidaridad y que la comprensión y todo eso, sí lo aplicaban, y sí lo lograron hacer; sin embargo, “es que mi mamá me dijo que esto”; ya después venían ciertas contradicciones por parte del exterior (EM-02).

Estas posturas nos llevan a avizorar que la formación moral está limitada a la enseñanza de valores y hábitos, desde un aprendizaje mecánico, como lo marca el deber ser, donde los valores y los hábitos se pueden practicar sin más. En cuanto a los padres de familia, al estar fuera de ese deber ser legitimado y, sobre todo, que sus formas de convivencia se desarrollan en contextos adversos y de violencia normalizada, confunden y desestabilizan la formación moral en los niños. Y como menciona la maestra, “los niños sólo están un ratito” en la escuela, por lo que la labor docente se torna más compleja, puesto que implica rupturas entre lo normalizado en su contexto y la formación sociomoral que implica el ejercicio de valores como el respeto, la tolerancia y la justicia.

No obstante lo anterior, también es posible distinguir matices en sus posturas, tal como se muestra en el cuadro 4.

■ Cuadro 4 Enfoques de la formación moral de acuerdo con los discursos de las maestras de preescolar

Enfoques de la formación moral	Finalidad de la formación moral	Cómo se forma
Enseñanza informativa de valores (enfoque inductivo).	Distinguir lo correcto y lo incorrecto; conocer los valores; saber nombrarlos, saber su significado. “Absorber” valores.	Hablando reiteradamente de los valores, explicando su significado, a veces con ejemplos poco prácticos.
Enseñanza correctiva de valores (enculturación y socialización).	Identificar las convenciones sociales. Actuar correctamente. Atender límites y reglas. Adaptar valores a sus vidas.	Corrigiendo los comportamientos inapropiados, por tanto, señalando lo correcto y lo incorrecto, que se equiparan a lo bueno y lo malo.
Enseñanza estratégica de valores (enfoque relativista).	Adaptar los valores a su vida. Desarrollar valores necesarios para convivir.	Ejercitando los valores cotidianamente de acuerdo con la conveniencia de los sujetos.
Formación moral como proceso de subjetivación.	Respetarse y cuidar de sí; respetar y cuidar a los otros.	Respetándolos y cuidando de ellos.

Fuente: elaboración propia con base en los discursos docentes y los enfoques morales formativos.

Partiendo del supuesto de que todo momento es una oportunidad para formar en valores (Molina, 2019), pudimos observar en las interacciones en los grupos, la manera en que las maestras aprovechan las oportunidades para hacer referencia a ellos:

- M. Dice Sandra que era un tren que andaba muy apurado y que hacía entregas en cada lugar, entonces, él pensó que ya había entregado todo y se fue a descansar, pero de repente vio que todavía le hacía falta entregar algunas maletas, ¿y qué dijo el tren?, ay mañana, mañana las entrego, tengo mucha flojera, ¿eso dijo el tren?
- Niños/as. No.
- M. No, ¿Qué hizo, Sandra?
- Sandra. Siguió entregando hasta que ya no le trajeron más cosas.
- M. Fue a entregar rápido lo que tenía ahí, porque ése era su trabajo. Ahora quiero que me digan, el tren de Sandra, ¿fue responsable o irresponsable?
- Niños/as. (a coro) Responsable.
- M. Ah, muy bien, un aplauso. Ése es un valor, muy bien, la responsabilidad (O5.1_E1_N).

Para las maestras, educar es una acción que involucra la formación moral de las personas, por lo que este tipo de educación inicia y debe fomentarse en la familia. No obstante, desde la perspectiva de las maestras, a ellas les corresponde promover que los niños desarrollen ciertas habilidades cognitivas y formas de convivencia que tiendan a las relaciones positivas entre los individuos.

CONCLUSIONES

Como respuesta a la pregunta general de investigación, encontramos que sí existen condiciones de posibilidad para la formación moral y para la convivencia en la educación preescolar. En primera instancia y desde la visión prescriptiva, este tipo de formación es posible, ya que el PEP señala como aprendizajes esperados el desarrollo de

algunas habilidades sociales para la comunicación y el autoconocimiento. Además, en las escuelas se trabaja el Programa Nacional de Convivencia Escolar, que promueve que los niños piensen y hablen acerca de las relaciones con los otros. De la misma manera, las maestras tienen presente que los procesos educativos escolares no deben limitarse al desarrollo cognitivo, sino también formar a la persona en su totalidad, de manera integral.

Esta primera conclusión, de acuerdo con la perspectiva que adoptamos de Villoro, nos lleva a identificar que las condiciones de existencia de las docentes pueden modificarse en la medida que van asumiendo nuevo conocimiento sobre el tema, y que las concepciones que adquieren desde éste les orientan de manera positiva en sus propias disposiciones y en las que van fomentando con sus alumnos, para generar las posibilidades para la convivencia, con un sentido de relaciones duraderas para la paz (objetivo a alcanzar en el futuro) y no sólo de coexistencia o de sociabilidad hacia el hostigamiento, como señalamos de acuerdo con Giménez (2005).

En sentido práctico-instrumental, la convivencia que refieren las maestras, que calificamos como “funcional”, es un punto de partida para la posibilidad de convivencia democrática, esto, si es fortalecida para rebasar la expresión de ideas como un derecho, hacia la escucha legítima y la apertura a los disensos y los acuerdos.

Es importante articular el sentido práctico de la formación moral y de la convivencia con el ejercicio racional de las mismas, es decir, promover la discusión y la reflexión entre las maestras de preescolar, sobre lo que este tipo de formación implica, en cuanto que esto puede favorecer que encaucen sus acciones hacia su promoción, a que vayan más allá de hablar de los valores y corregir comportamientos, y que tengan la posibilidad de ir en búsqueda de que los niños reflexionen, clarifiquen y asuman posturas responsables –por qué y para qué– respecto al optar por ciertos comportamientos. Si bien la formación moral implica una serie de habilidades de pensamiento y de juicio moral, reflexión y toma de decisiones que podrían resultar difíciles para los niños de preescolar por la etapa de desarrollo en la que transitan, es muy valioso que se inicien prácticas que los conduzcan al desarrollo de estas habilidades, como expresar sus ideas y sentimientos, decidir y participar, debatir a un nivel de complejidad adecuado a su etapa.

Por todo lo anterior, concluimos que es importante fortalecer la formación moral en el nivel preescolar, sustituir el enfoque de enseñanza de valores, por un enfoque de formación moral, en el que se transite de lo prescriptivo al desarrollo de habilidades morales, como lo es el desarrollo del juicio moral, la empatía y la construcción de subjetividades morales para con ello, actuar en consecuencia.

REFERENCIAS

- Alves, A. (2005). Educação moral e autonomia na educação infantil: o que pensam os professores. *Psicologia: Reflexão y crítica*, 18(3), 370-380.
- Andrade, J. (2003). *Ambiente sociomoral e desenvolvimento da autonomia*. (Tesis de maestría). Brasil: Programa de Pos-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3650/000390933.pdf?sequence=1>
- Aznar, I., Cáceres, M., e Hinojo, F. (2008). Formación integral: educar para la convivencia y la paz. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(5), 1-16.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bisquerra, R., Martínez, M., Buxarrais, M. R., y Tey, A. (2021). Fundamentos emocionales de la educación moral: aplicaciones para la práctica. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(2), 71-100. <https://rieeb.ibero.mx/index.php/rieeb/article/view/13>
- Caballero, M. J. (2010). Convivencia escolar: Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, 3, 154-170.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia Democrática en las Escuelas: Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35.
- Cervantes, D. (2015). Aprender, convivir y enseñar en un aula de preescolar en entorno vulnerable. *Memoria electrónica del XIII Congreso de Investigación Educativa*. Comie, Chihuahua, México.
- Chávez, M.C., Ramos, A., y Velázquez, P. Z. (2017). Análisis de las estrategias docentes para promover la convivencia y disciplina en el nivel de educación preescolar. *Educación*, 26(51), 55-78. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201702.003>

- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido de los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Coll, C., Onrubia, J., y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346(mayo-agosto), 33-70. https://www.researchgate.net/publication/28214342_Ayudar_a_aprender_en_contextos_educativos_El_ejercicio_de_la_influencia_educativa_y_el_analisis_de_la_ensenanza
- Fierro, C. (2008). Comunidad educativa, un proceso de formación para la responsabilidad. En C. Hirmas y D. Eroles (coords.), *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. París: UNESCO-Red Innovemos.
- Fierro, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40, 1-18.
- Fierro, C., y Carbajal, P. (2006). Práctica docente y valores: una relación ineludible. En A. Hirsch (coord.), *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*. Tomo I (pp. 471-508). México: Gernika.
- Fierro, C., y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fierro, C., y Fortoul, B. (2011). Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. *Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Comie, San Luis Potosí, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/2346.pdf
- Fierro, C., y Tapia, G. (2019). Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1), 1-19. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Convivencia-disciplina-y-violencia-en-las-escuelas.pdf>
- Funes, S. (2013). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 3, 91-106.
- Giménez, C. (2005). Convivencia. Conceptualización y sugerencias para la praxis. *Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y de la Con-*

- vivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid*, 1, 7-31. <http://www.intermigra.info/archivos/revista/CUADERNO1CONVIVENCIA.pdf>
- Goetz, J., y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gollás, I. (2017). Aproximación al concepto de convivencia escolar desde los constructos de sociabilidad y socialización. *Memoria Electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Comie, San Luis Potosí, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1835.pdf>
- Gutiérrez, M., Sáenz, A., y Urita, A. (2017). La formación en valores en educación básica. *Memoria Electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Comie, San Luis Potosí, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1506.pdf>
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I. España: Taurus.
- Hirmas, C., y Eroles, D. (Coords.) (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz*. París: Unesco.
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 79-92. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404405>
- Jares, X. (2003). La educación para la paz y el aprendizaje de la convivencia. En M. A. Santos (coord.), *Aprender a convivir en la escuela* (pp. 87-106). España: Universidad Internacional de Andalucía.
- Latapí, P. (1999). *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. México: CESU/UNAM y Plaza y Valdés editores.
- Lacunza, A., y Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3(1), 57-66. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v3n1/v3n1a06.pdf>
- Lizardi, A. (2011). La resolución no violenta e conflictos dentro del preescolar. *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Comie, Ciudad de México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/0736.pdf
- Marchesi, A. (2021). Preámbulo. En B. Toro y A. Tallone (coords.) Metas educativas 2021. *Educación, valores y ciudadanía*, (pp. 13-15). Madrid: OEI Fundación SM. <https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-educacion-valores-y-ciudadania>

- Martínez-Parente, R., y Carbajal, P. (2009). De lo local a lo internacional. Una experiencia latinoamericana de formación en convivencia escolar por medio de TIC. *Revista Electrónica de Actualidades Investigativas en Educación*, 1(9), 1-19. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713054018.pdf>
- Messias, V., Muñoz, Y., y Lucas-Torres, S. (2012). Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 25-42. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art1.pdf>
- Meza, M., y Guerrero, A. (2016). Competencia moral-democrática en futuros profesores de Pedagogía en educación básica en Chile ¿Importa la formación inicial docente? *Perfiles Educativos*, XXXVIII(154), 41-56. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n154/0185-2698-pere- du-38-154-00041.pdf>
- Molina, A. (2019). *¿Y los niños cuándo? Una revisión de procesos para la formación de ciudadanía*. México: UAEH.
- Piret, A., Nizet J., y Bourgeois, E. (1996). *L'analyse structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. París. De Boeck Université.
- Poujol, G., y Sánchez, S. (2015). Ambiente sociomoral como entramado: individuo, historia, sociedad y cultura. *Memoria electrónica del XIII Congreso de Investigación Educativa*. Comie, Chihuahua, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0263.pdf>
- Pozo, J. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Rodríguez-Roa, E. G. (2018). *Interdependencia de la formación moral y la convivencia en educación preescolar; pensares y decires de las educadoras*. (Tesis doctoral.) UAEM, México. <http://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/559/ROREXL05T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). *Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica Preescolar*. México: SEP. <https://www.colegioreinaelizabeth.com/wp-content/uploads/2016/07/preescolar-2011-1.pdf>
- SEP (2017). *Programa Nacional de Convivencia Escolar. Documento Base*. México: SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/195743/DB_PNCE_260217.pdf

- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Villoro, L. (1989). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.
- Yurén, T. (2007). El dispositivo de formación cívico y ética en la escuela secundaria. En T. Yurén y S. Araujo (coords.), *Calidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos* (pp. 169-212). México: UAEM/Correo del maestro.
- Yurén, T. (2008). *Aprender a aprender y a convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*. México. Juan Pablos.
- Zemelman, H. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB). https://www.academia.edu/30356942/Conocimiento_y_sujetos_sociales_contribuci%C3%B3n_al_estudio_del_presente_Zemelmam_Hugo