

La escuela, uno de los primeros lugares formales para las primeras acciones inmorales

The school, one of the first formal places for the first immoral actions

Ulises Ubaldo Ventura Montes

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú

uvmspc@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3027-9327>



Recibido 10 de abril de 2023

Aprobado 25 de junio de 2023

Resumen

La primera representación social, más oficial y protocolar, que tienen los niños es direccionada y ambientada en la escuela. Es ahí donde ejercen sus primeras funciones formales, propias de su edad, cambiando su rol natural por otro formal y más interactivo. De este modo, *los niños hijos* pasan a denominarse *los niños estudiantes*. Y es en esta representación y dinamismo social donde se enfrentan a un sinnúmero de cuestiones morales. ¿Qué motivaciones direccionan a los niños para cometer actos contra la moral? Es la interrogante que guía nuestra línea de investigación. Se plantea cinco factores: la poca experiencia, el miedo y la coacción, la masculinidad, la ausencia del acompañamiento pedagógico, el nivel del grado escolar de educación primaria.

Palabras clave: Educación moral, valores morales, ética, escuela, niños

Abstract

The first social representation, more official and protocol, that children have is addressed and set at school. It is there where they exercise their first formal functions, typical of their age, changing its natural role for a formal and more interactive one. In this way, the child children are renamed the student children. And it is in this representation and social dynamism where they face endless moral questions. What motivations direct children to commit acts against morality? This is the question that guides our line of research. Five factors are considered: little experience, fear and coercion, masculinity, the absence of pedagogical accompaniment, the level of the primary school grade.

Keywords: Moral education, moral values, ethics, school, children

1. Introducción

La escuela es una manifestación cultural. Tal vez, uno de los primeros espacios donde el niño tiene contacto directo con la cultura. Como bien lo indica el mismo Bruner (1997), “es el primer lugar en el que puede plantearse cómo funciona y el primer sitio donde espera respuestas honestas y sugerencias útiles sobre cómo comprenderla” (p. 13). La pretensión del sistema educativo formal se resume en la formación integral de los estudiantes, una especie de “subcomunidad de aprendices

mutuos, con el profesor orquestando los procedimientos.” (p. 54). Sin embargo, muchas acciones contradicen el ideal de lo que se concibe a la escuela. Existen dos situaciones adversas en la vida cultural de la escuela. Por un lado, la parte formal e informal de los discursos y acciones formativas; y por otro lado, el secretismo inapropiado del comportamiento sigiloso, que encuentran sus propios escenarios deliberados, como el recreo, la parte exterior de la institución, la salida, los pasillos, el servicio higiénico, el mismo salón de clases durante la rotación docente, entre otros.

La idea primigenia sobre la escuela se idealiza en la enseñanza y formación de buenos ciudadanos; por ello su esencia está condicionada a la calidad de la educación, la misma que se encuentra sustentada en la ética. Para tal fin, se argumenta que las personas mayores son las encargadas de educar los sentimientos morales de los niños (Piaget, 1997). De ahí la importancia de asegurar la formación ética de los padres, de la familia, de los profesores, de la comunidad, con tal de afirmar una educación moral práctica que asegure, entre otros aspectos, un desarrollo sostenible, una participación de servicio voluntario, una cooperación internacional, etcétera, como una forma de responsabilidad moral en y para la sociedad (Escámez, et al., 2003). Pero, el trabajo en realidad no es sencillo. Es de conocimiento que los problemas dentro de la escuela son también un reflejo de la realidad social más próxima, así esta se entienda como el espacio más indicado y el más acreditado -en teoría- para consolidar el desarrollo moral de los niños. Tan solo para ejemplificar lo anterior, en la escuela se entrecruzan, al mismo tiempo, la convivencia y el conflicto (García y Peña, 2018); por lo que es deber de esta, generar una autorreflexión en los estudiantes, con el propósito de construir una sociedad basada en el respeto, en el reconocimiento, en la valoración de la pluralidad (Vila, 2005). En tal sentido, son las expresiones diversas y las experiencias múltiples las manifestaciones más vivas de la escuela, y es sobre esta base principista que se funda y se viene desarrollando un diálogo y reflexión profunda.

Como podemos reafirmar, la escuela ha sido y será, por ahora, el espacio más apropiado para afianzar los lazos de la formación integral de las niñas y niños. No obstante, conocemos también que ahí se practica la inmoralidad de manera sigilosa como abiertamente, contraria a la moral, reglamentada y expuesta oficialmente en las agendas (cuadernos de control), en los proyectos educativos, en los diversos cursos, y demás. Y es que, la manifestación moral dentro de la escuela tiene más componente teórica que práctica o, en todo caso, está expresada de manera desordenada (Martínez, et al., 2003). Por eso es importante identificar los valores de cada acción realizada dentro de esta institución con tal de darle forma gráfica para comprenderla en su totalidad (Rubio, 2007). Por más que su propósito originario sea altruista, la escuela refleja también la problemática social de cada comunidad. Las evidencias son específicas y desalentadoras: estudiantes que amenazan y maltratan a sus compañeros; estudiantes que roban y mienten, entre otras acciones. Estos casos, que son recurrentes y muy diversos, varían según la locación de la institución, la procedencia familiar de los estudiantes, la condición socioeconómica de los mismos, entre otros.

Si bien el origen del problema es compartido entre la familia, la escuela y las autoridades, la solución más cercana consistiría en identificar, primeramente, las causas específicas que las originan. En tal sentido, ¿qué obliga y/o motiva a los niños para que se alejen temporalmente de un comportamiento moral? Y ¿cuáles son los problemas y/o limitaciones de la escuela para que estos niños tomen partido, primero, de una acción inmoral antes que una práctica moral?

Tanto los adultos como los niños tienen espacios y tiempos distintos; entonces, es importante precisar las razones y las circunstancias en que el infante pierde su condición moral. El niño, como

cualquier otro ser humano, está en movimiento permanente, y como tal, expuesto a la mayoría de las amenazas socioculturales. A pesar de ello, su desarrollo y poca actividad institucional hacen que sus acciones sean más morales que inmorales. El niño, al ser todavía un estudiante de educación básica, está muy lejos de representar una profesión o un rol más institucionalizado. Al carecer de un oficio y/o de una profesión social productiva, su desenvolvimiento tiende a ser, más bien, bastante limitado, al punto de alejarlo aún más del beneficio o perjuicio social. De este modo, son los mayores quienes terminan favoreciéndose o lamentándose más de estas representaciones, y por ello, las acciones de los niños tienden a ser más morales que inmorales.

Cuando el pequeño inicia oficialmente una vida escolar, también comienza su primera representación social. Ya no es el *niño hijo*, sino el *niño estudiante*. Desde muy pequeño es obligado a cambiar su permanencia en el hogar por otro que es bastante diverso y aún más desconocido. Si bien la estadía en este espacio nuevo es temporal –si lo analizamos por días o semanas–, lo cierto es que pasará ahí un tiempo largo haciendo actividades funcionales más que en la casa. Por tal razón, se debe identificar los problemas generados dentro de cada escuela y así dar soluciones prácticas, alejadas de la simpleza teórica. Al respecto, se puede realizar, por ejemplo, diagnósticos precisos sobre la práctica moral e inmoral de los niños escolares; determinar el uso de los métodos adecuados para educar la práctica de las virtudes y los valores (Calzadilla, 2004); o saber, simplemente, por qué los niños escolares tienen acciones inmorales. Como ya lo dijimos, urge la necesidad y el compromiso multisectorial consensuado para desarrollar los lineamientos específicos de una política social basada y dirigida en/para la escuela; pues, se asume que la formación de valores trasciende el escenario escolar (Díaz, 2006). Miremos, entonces, a la escuela y en la escuela con los ojos y oídos de un niño curioso y poco experimentado. Desde este lugar es donde hay que mirar para identificar las motivaciones y las circunstancias que motivan al pequeño a dimitir su convicción moralista. De manera que, consideremos a la escuela como el espacio donde el pequeño no solo afianzará su identidad personal o representatividad social, sino que a su vez será el escenario inevitable donde tendrá que lidiar con dilemas morales múltiples, propios de su edad.

2. Desarrollo

2.1. Cuando los niños cumplen funciones

El hombre no es inicio ni fin, sino un proceso inacabable, un proyecto incompleto e indeterminado, que no puede evitar su restablecimiento definitivo porque está en movimiento permanente; y todo aquel que no es estático ni inmutable tiende a modificar la línea evolutiva de su especie porque le es imposible afirmar su carácter. La historia de un ser humano se inicia con la vida y termina con la muerte; sin embargo, la manifestación cultural (llámense pensamientos, instituciones, y demás.) no termina con la defunción del cuerpo. En efecto, al ser toda acción social parte de la exteriorización del yo interior, formaría parte de un hecho social; por esta causa se siente inconcluso al no saciar sus necesidades, tanto principales como secundarias.

El hombre *civilizado*, al ser hijo de la expresión social, es obligado a cumplir una o varias funciones determinadas. Estos roles o funciones no son estáticos ni forman parte de la actividad inalterable, sino todo lo contrario, son progresivos e inconclusos. Al ser un motor en movimiento es también alguien inconforme, que vive aquejado y condicionado permanentemente por un torbellino

emocional. Esta necesidad lo obliga a buscar, siempre, lo que le hace falta; pues, la inconformidad abre el camino directo para que vaya al encuentro, sin descanso, de una respuesta que se niega a presentar. Al ser una acción inacabable, la búsqueda no es solo angustiada, sino también ambivalente; y es que, al no saciar *su hambre* de manera justa o al estar imposibilitado de complacer una necesidad *insignificante*, el hombre no puede evitar elegir el camino de la inmoralidad. En definitiva, cuando el ser humano cumple funciones sociales, sus acciones (como estudiante, profesor, abogado, médico, carpintero, chofer, y otras ocupaciones.) redireccionan su elección y su destino porque son actividades movibles, no definidos. Al representar un rol decisivo en la sociedad y al estar en movimiento permanente, origina, casi siempre, algún acto inmoral; diferenciándose de las materias estáticas (un auto, una mesa, una piedra, etcétera.), que no generan más que una sombra inofensiva e inamovible.

Los niños, al igual que los adolescentes, tienen funciones muy limitadas; no obstante, el nivel de dependencia social y funcional es tanto igual o mayor al de los adultos. Luego de cumplir la representación natural encomendada, el *niño hijo* abandona su papel principal y se vuelve *un niño estudiante*; así, obrará funcionalmente como *el niño compañero, el niño amigo, el niño líder*, y otras representaciones más. Es en esta etapa donde inicia, paradójicamente, sus acciones que van en contra de la norma. Si bien, la escuela representa un lugar de formación, no significa, en lo absoluto, que los niños se comporten, siempre, de manera *correcta*. Ciertamente, cuando el menor abandona su estadía en el hogar y desempeña una función formal, sea en la escuela o en cualquier centro de actividades (talleres deportivos, centro de estudios, grupos de esparcimiento, artísticos, y otros.), tiene una obligación coercitiva, escolar o no, que lo obliga a obedecer las reglas establecidas por la institución formal y los agentes informales (compañeros y amigos). Ya lejos del hogar, el niño ingresa a un mundo nuevo y desconocido que desencadenará en él no solo un conflicto cognitivo, sino también una alteración socioemocional. Todo en ella (escuela) estará institucionalizada y representada de manera distinta, bajo los principios de la disciplina y la organización vertical; sin embargo, el buen comportamiento será permanente solo a la asistencia de los ojos y oídos de las autoridades, mas no a la ausencia. En síntesis, terminará siendo una micro sociedad normalizadora, regida solo por la conceptualización y reflexión teórica, muy distante de la acción y reflexión crítica ciudadana.

2.2 Factores que condicionan la inmoralidad del niño

El mundo de los niños está lleno de ambigüedad porque su imaginación y creatividad es ilimitada, contraria a su rol social que es, más bien, limitado y restringido. Es en este espacio que el infante sacrifica la moral a causa de cinco factores, los cuales son presentados de manera indistinta y según la etapa escolar.

2.2.1 La poca experiencia

Existe una conexión y concentración ética entre los niños y los ancianos. Ambos dicen más verdades que la mayoría de los seres humanos; esto, porque los niños están en el inicio de la vida, llenos de curiosidad e ingenuidad, y los ancianos porque están en una etapa, más bien, de finitud y pasividad. Los dos tienen el camino más despejado para acercarse a la naturaleza de la justicia. En efecto, los niños actúan con una candidez desbordante, sintetizada en su genuina personalidad que los adultos mayores parecen entender, dada su larga experiencia; y es que, los ancianos son conscientes de que en la vida ya no queda nada más por perder que la propia existencia física. No es resignación de la vida, es la aceptación digna de la muerte, una compasión hacia el otro que aún queda; esto es, una aproximación de la gracia y la tranquilidad espiritual que requiere su consciencia antes de una partida eterna.

El niño acumula toda la experiencia que sus posibilidades le permiten, de modo que, mientras más lejos esté del hogar, más aprendizaje (bueno y malo) tendrá; pero todo es nuevo y confuso, pues él carece de lo más importante: la experiencia. Cada acción descubierta es en sí un hecho revelador que forma un hábito y transforma su conducta. Todo este aprendizaje sigue su curso, en un primer momento, según la línea familiar; por ello, es sumamente importante la formación moralizadora, en paralelo, tanto de los padres como de los integrantes de la familia.

Existen dilemas éticos que los adultos maduros no pueden responder “acertadamente”; entonces, imaginemos por un momento a los más pequeños enfrentándose a aquellas dudas, propias de su condición; ¿sabrían elegir sabiamente? Lo más probable es que tomarían decisiones acordes a las circunstancias temporales y espaciales de su entorno más próximo, como cuando experimentan la dinámica de los juegos. Y de esto lo sabe mejor, Piaget (1987) cuando asegura que los juegos son las instituciones sociales más admirables y el que mejor conocen los niños.

El niño tiene poco y quiere más. Es inconforme porque conoce poco. En esa odisea individual o búsqueda de la explicación conjunta tiene que elegir, muchas veces, entre la moral y la inmoralidad, sin saber, siquiera, la definición exacta de cada palabra. Su experiencia lacónica e ingenua, hace que se equivoque una y otra vez; llegando, incluso, a considerar a la mayoría de las actividades como hechos simplistas, que no tienen repercusión ni trascendencia social.

Existe una acción inmoral a la que no le damos mayor importancia, por considerarla insignificante. Esta forma de actuar no pone en peligro la vida del hombre, y está próximo, más bien, al de un comportamiento infantil; sin embargo, tanto los niños como los adultos experimentan, todos los días, pequeñas acciones que son consideradas parte de esta inmoralidad. En efecto, cada acción, señalada como absurda o de menor importancia es obviada o pasa simplemente al olvido; se le podría atribuir un nombre para reunir a todas las acciones que forman parte de esta particularidad: la carencia de la sensatez (Ventura, 2018). Cuando el animal humano tiene un comportamiento inmoral, pero no es capaz de meditarlo o no le da mayor consideración, por más que exista una reflexión ejecutada, diríamos entonces que su experiencia infantil es insignificante como insensata.

La insensatez o carencia de la sensatez es un limitado valor juicioso o una falta de la madurez individual para darse cuenta del proceso actuante real del que es partícipe, antes, durante y después del hecho. Dicho de otra manera, es incapaz de analizar la importancia de sus actos porque el inconsciente toma fuerza y forma, a tal punto de ignorar o tener poca consciencia de cada acción cometida. Lo que significa que las etapas del comportamiento individual o colectivo, referidas básicamente al acto mismo (durante) y a la consecuencia (después), son todas insignificantes que no incitan siquiera a la autorreflexión, dada su naturaleza absurda.

La benevolencia con que se ejecuta una acción inmoral es respaldada y/o criticada muchas veces por la comunidad debido a que las acciones de este procedimiento son inofensivas y no mortales. Es común encontrar situaciones que condicionan este tipo de comportamiento. Aquí no es muy importante si el individuo tiene o no el afecto familiar (formación principista); estas acciones no la requieren así, por el contrario, pasan desapercibidas o carecen de tal importancia, pues todos han cometido en algún momento esta falta. Si bien es cierto, este proceder se inicia en la casa, pero no por ello deja de trasladarse a la rutina de la sociedad civil. Tanto las acciones como las reacciones se van tornando en un hábito que no despierta ni motiva un interés o sorpresa mayor; pues, al tener estas

características endebles y benévolas, muchos la consideran como prácticas comunes y normales, al punto de recopilarse en un largo y simple repertorio de actos costumbristas.

Salvo esta carencia, todas las demás producen una impotencia socioemocional (Ventura, 2018).¹ En todo caso, la impotencia estaría en la misma incapacidad de concebir si una acción es importante, tanto en su ejecución como en su consecuencia social. Por ejemplo, si un ser humano miente tan solo para caer bien o si pisa simplemente el césped en un jardín, estaría cometiendo una falta, que por su poca o nula sensatez pasaría muchas veces inadvertido. La sociedad está plagada de estas acciones pequeñas e insignificantes que muchas veces ni siquiera son percibidas. Por esta razón, este factor se parece mucho a la carencia de la experiencia temporal, vivida por los niños. Esta se asemeja mucho a la ingenuidad con la que aquellos inician el camino inmoral. Al menos en este tipo de experiencias, tanto el menor como el mayor son ingenuos y poco sensatos; la única diferencia estaría en la iniciación de un acto inmoral: mientras que el infante lo haría a causa, básicamente, del miedo que inspira las reglas y/o mandatos de los mayores (directores, profesores, estudiantes más grandes), el adulto experimentado lo hará, sobre todo, a falta directa de la sensatez (2018, p. 52).

2.2.2 El miedo y la coacción social

La familia (educación informal básica y esencial) y la escuela (educación formal básica) son las primeras organizaciones donde el animal humano aprende y fortalece, funcionalmente, las lecciones que discriminan una acción moral de otra que se aleja de los mismos principios. Por lo tanto, es inevitable señalar a la organización familiar natural como la primera construcción sólida que asegura los pilares y la firmeza de las virtudes²; ya que, esta institución es anterior a la escuela, y por lo mismo, debe ser entendida como tal: el inicio y el final de todo, incluidos los hábitos. Ahora bien, la escuela no es una institución social natural; es más bien la primera organización formal a donde el niño y la niña asisten para afianzar el aprendizaje y la formación integral.

En la escuela coexisten dos formas de coaccionar el comportamiento del infante: de manera formal e institucional y otra, de característica más informal. La primera, implica los lineamientos normativos que son propios de la escuela en su conjunto (reglamentos internos, agendas, directores, profesores, coordinadores, y un sinnúmero de elementos.); en cambio, la segunda va por la línea opuesta y menos estructurada, como la presión de los estudiantes (amigos, grupo de amigos, compañeros más grandes y de otros grados, códigos normativos creados por los adolescentes, etcétera.). Mientras más pequeño es el estudiante, más poder tienen los padres y las instituciones; sin embargo, la premisa cambia cuando los estudiantes crecen y abrazan la adolescencia. Aquí, la máxima queda expuesta de la siguiente manera: mientras más grande es el estudiante, más poder tienen los amigos y los compañeros;

¹ Son cinco las carencias expuestas por el autor: aparte de la carencia de la sensatez, menciona la carencia del afecto familiar, la carencia socioeconómica, la carencia de instituciones acreditadas y la carencia de la felicidad o arrebatamiento de la felicidad.

² Como afirma Aristóteles (2007), el hombre es el único animal que puede distinguir lo bueno y lo malo. Asimismo, señala que aquel que no participa de la unión o asociación natural es considerado “una bestia o un dios” (p. 212). Y precisamente uno de los primeros lugares donde el niño empieza a socializarse es en la escuela. El infante no puede negar esta tendencia de formar asociaciones; puesto que es una necesidad inherente a su naturaleza.

Si bien es cierto, el concepto de familia y de la escuela han cambiado en los últimos tiempos; no obstante, esto no significa que hayan perdido su función principal. El cambio se acerca más a la forma, pero no al fondo. Aunque, algunos autores posmodernos como Noah Harari ensayan, por ejemplo, que la función atribuida a la familia pasó a la dependencia directa del Estado y del mercado.

mientras menos edad tengan, más poder tendrán los padres sobre ellos.³ De manera que, la coacción, sea formal o informal, dependerá de la clase y del prospecto de formación iniciada en las entrañas de la familia.

Aristóteles (2007) afirma que el hombre se hace bueno de manera aleatoria; es decir, favorecido por una suerte divina; y generalmente el buen comportamiento no se da a causa de la razón, sino a la coacción social generada. En la misma línea, el sociólogo Durkheim (2001) menciona que las interacciones del individuo conllevan inevitablemente a la dependencia que limitan aún más sus acciones; sin embargo, tiene que convivir. Esto es, se formula un compromiso social que está obligado a cumplir. Así se forma un hecho social que tiene lugar fuera del individuo y no dentro. Como consecuencia de esta particularidad se generan muchas consciencias (en plural) que terminan acentuándose formalmente “fuera de nosotros ciertas maneras de obrar y ciertos juicios que no dependen de cada voluntad particular tomada aparte” (p. 30).⁴ Dado su poder, los centros educativos forman y deforman. Esta reproducción cultural ya lo vieron autores como Bourdieu, Gramsci, Foucault y otros más. De modo que, no es nuevo el estudio de la réplica sistémica en las instituciones y más aún, del análisis sistemático dentro de los centros educativos formales. Estos micropoderes influyen de manera notoria en el comportamiento de los individuos. Pero a pesar de este procedimiento sugestionado, no es posible explicar la existencia de prácticas negativas que experimentan algunos individuos durante su socialización. Entonces, ¿en qué momento los infantes inician una conducta inmoral si están coaccionados social y formalmente dentro de la escuela? Como lo dije en otro apartado, en una institución educativa de básica regular, la jerarquización del micropoder reprime los malos hábitos: pasando por el profesor, por el jefe de normas, por el coordinador, por el subdirector, por los directores. Los estudiantes están coaccionados porque siguen pautas y presiones, tanto directas como indirectas, de aquellos que forman parte del grupo mayoritario. Por otra parte, existen también individuos que no logran adaptarse al cambio permanente y se rebelan siguiendo sus convicciones instintivas de libertad. Así, el hombre desarrolla un mecanismo complejo para hacer y deshacer, según se va presentando una situación incontrolable por causa directa de una cuestión ética. De manera que, es acertado afirmar que el cumplimiento y no de las normas son a causa de una presión sistemática social y no por una simple voluntad altruista. Hacer lo correcto es solo una manifestación adaptativa

³ Muchas veces he pensado que el uso del poder estudiantil (entre compañeros) se sustenta en dos factores: el primero es el nivel académico y el segundo, el carisma personal. Mezclados estas variantes dan como resultado a una persona influyente y empoderada, incluso por encima de los estudiantes más fuertes, más populares y más altos(as). Definitivamente, la personalidad dentro del aula “atrae” a los otros factores; pues, si un estudiante es muy estudioso y tiene problemas de personalidad, no podrá relacionarse con facilidad; menos aún, hará sentir su poder sobre los demás. No obstante si un estudiante mezcla su relativa personalidad con el otro factor, entonces el estudiante podrá hacer y deshacer acciones en el aula y fuera de ella. Mujica (2005) refiriéndose a las relaciones de poder en las escuelas, dice que el poder o el uso del poder, está constituido por la relación entre los sujetos. En este caso, los estudiantes responsables están haciendo uso del poder. Quien estudia y trata de ser uno de los mejores, ejerce de alguna manera una superioridad, una rigidez, una disciplina, responsabilidad, etc. Finalmente, no solo a través de la violencia se puede dar uso al poder. Como bien lo dice el autor, la autoridad (mejor estudiante) no es una institución formal, su fuerza práctica está precisamente en las relaciones de poder.

⁴ En *Las reglas del método sociológico*, Durkheim (2001) postula que el hecho social es toda expresión exterior al individuo que deben ser tratadas como cosas, pero no como simples cosas materiales. “Es hecho social toda manera de hacer, fija o no, susceptible de ejercer sobre el individuo una coacción exterior” (P.42). Es decir, las relaciones familiares, académicas y todo tipo de relaciones sociales son hechos sociales que obligan a interrelacionarnos en función de lo que la mayoría cree correcto.

de las normas y no una consecuencia de la naturaleza humana. Rousseau (2014), precisa que “El hombre ha nacido libre, y sin embargo, vive en todas partes encadenado.” (p. 23). Muchos autores han afirmado esta línea reflexiva; tal vez el que la profundizó, primero y mejor, fue Nietzsche.⁵ El mismo Freud (1992) manifiesta que el individuo resta su libertad en la medida en que construye una sociedad más civilizada. Es una construcción social contraproducente, a más cultura menos libertad. Esta concepción no hace más que evidenciar nuestra esencia verdadera, que está reprimida y aquejada tanto por elementos históricos como por los agentes espaciales. Por lo cual, estamos obligados a utilizar todos los mecanismos intrínsecos y extrínsecos posibles para edificar una sociedad más justa.

¿Podremos vivir juntos?, se pregunta el sociólogo Alain Touraine (2006) en su libro que lleva como título la misma interrogante. Es una interrogante que invita a una reflexión sólida y a una respuesta afirmativa; pero, si la tratamos de responder evaluando la forma de su procedimiento o la fórmula para lograrlo, ahí sí la respuesta parece más compleja y limitada. Zúñiga y Ansión (1997), definen que “La interculturalidad se convierte entonces de una situación de hecho en un principio normativo orientador de cambio social” (p. 15). Es importante tratar la educación intercultural; identificar las causas de su proceso inconcluso para redefinir el camino hacia una armonía social. Precisemos entonces que la interculturalidad es la unión de personas y no solo una relación entre culturas estáticas y representativas; es una construcción social necesaria para encaminar un proyecto social ético, cuya matriz se inicia en la familia y continúa en la escuela o en lo que represente a ella (Educación Básica). La familia inicia, la escuela refuerza y replica⁶. Por consiguiente, toda estructura social, sea formal e informal, tiene un “filtro” de calidad determinado en los perfiles de cada estudiante, de cada individuo.

La educación intercultural implica, como lo dije, la construcción de una sociedad justa y respetuosa. El respeto es una virtud esencial que armoniza el desarrollo personal de los individuos. Respetar al otro significa no ir en contra de su voluntad. El grupo influye notoriamente en el comportamiento del individuo, del mismo modo en que el más fuerte sugiere al más débil. Y ya desde un enfoque más etnográfico, es posible observar algunos hechos comunes en la escuela, como la transición escolar. En este caso, los estudiantes sufren algunos cambios socioemocionales, y son los padres y los profesores los que pierden más poder sobre ellos; pues, terminan relegados por la influencia de los amigos y/o de los compañeros de clases.⁷ Esta inevitable paradoja conlleva a dos desenlaces con

⁵ Ya en *La Genealogía de la Moral* (Tratado segundo), Nietzsche (2005), afirmaba que “la mala conciencia es la profunda dolencia a que tenía que sucumbir el hombre bajo la presión de aquella modificación, la más radical de todas las experimentadas por él, de aquella modificación ocurrida cuando el hombre se encontró definitivamente encerrado en el sortilegio de la sociedad y de la paz” (p. 108).

⁶ La singularidad se centra en la comprensión y la asimilación de que somos parecidos, pero a la vez, diversos. La comprensión de esta diferencia es la condición para constituir una sociedad más justa y armónica. No obstante, tenemos que considerar que la interculturalidad es un proyecto, una elaboración de la reconciliación y no un hecho ni un sueño. Si bien es cierto, la interculturalidad -como del hecho mismo- es y será la base sólida de la cual debemos partir para generar nuevas perspectivas de para la convivencia. El proyecto debe iniciarse con la concientización de aquellos que tienen el poder político, económico y el poder social. En cuando a las instituciones educativas, es evidente que la interculturalidad no debe centrarse solo en la Educación Básica Regular. También y con la misma intensidad, el proyecto debe fijarse en los entes sociales académicas más influyentes como es el caso de los centros de educación superior.

⁷ Sobre este asunto en particular, el neurólogo y etólogo Boris Cyrulnik (2009), constata que “los grupos de niños y las bandas de adolescentes poseen un poder de socialización que protege al joven de la transmisión del malestar de los padres” (p. 206). Esto en referencia a la sobreprotección o al exceso de preocupación de los padres que no hacen

las que los estudiantes tienen que lidiar: mantener una conducta virtuosa o vivir con un comportamiento completamente opuesto. Más que la formación del estudiante depende de la constitución grupal. Si la mayoría refleja una acción ética, es natural que el estudiante influenciado también lleve una vida correcta; pero si la composición grupal es negativa, entonces el prospecto será también contrario a la virtud.

En su proceso formativo, el niño aprende una variedad de valores, del mismo modo en que los pierde si es coaccionado permanentemente a partir de la segunda mitad de la educación primaria. Sin embargo, creemos que la justicia es el valor que sintetiza mejor los preceptos éticos del ser humano. Una sociedad que busca la justicia es una sociedad que desarrolla una cultura de reciprocidad, donde el reconocimiento y la aceptación del otro es también la autodeterminación moral de la humanidad. De manera que, una sociedad que aspire a una sostenibilidad virtuosa debe ser construida con los principios de la justicia social. Esto es, solo cuando se inicie el proceso inclusivo del otro, sea extranjero, viuda o huérfano se estará construyendo también los pilares que la sociedad necesita (Levinas, 2002). Y es la mujer (madre) quien ha sabido contribuir mejor para este propósito.

Pues bien, si ahora sabemos que la mujer (madre) es uno de los pilares fundamentales que sostienen una sociedad moral y conocemos también que los primeros aprendizajes están cimentados desde la familia, entonces es necesario preguntar, ¿por qué los niños faltan a la ética?, y ¿cómo es que se desarrolla esta falta? Como lo dije, el niño acumula toda la experiencia que sus posibilidades le permiten, influenciados, en un primer momento, por la línea moral de la familia. La ética, por ser una construcción cultural, tiene componentes que ayudan a extender una cultura virtuosa. Uno de estos agentes es, sin duda, la familia. Es en esta institución donde el niño empieza a formarse, a sentir su marcado entusiasmo, sus primeras alegrías, pero también sus primeras tristezas y temores. Es así que, el pequeño comienza a mentir a causa del miedo y de la impotencia socioemocional, motivados por la reprimenda de los padres. Pero ¿qué causa el miedo y la impotencia que lo incapacita para elegir otro camino que no sea el correcto? Al parecer, la razón se encuentra en la carencia de la experiencia. El infante desconoce el mundo y la realidad tal cual; duda de todo, y todo le resulta confuso. Como consecuencia de ello, no reparará en mentir y lo hará por rebeldía, pero también por confusión; ambos motivados por el temor. Sabe perfectamente que a causa de su mentira recibirá un gran castigo o una tímida llamada de atención, sin mayores consecuencias ni de dolores que lamentar. La rebeldía y la confusión, del mismo modo, forman parte de un proceso formativo; pues, un niño cuanto más pequeño e inexperto es, más impaciente y curioso será. Frente a ello, los padres, en su papel de expertos y sobreprotectores, toman precauciones anteponiendo la seguridad del menor con una negativa permanente. El pequeño crecerá así, acompañado de advertencias y múltiples enunciados: “No lo hagas”, “no corras”, “no toques eso”, “no juegues con eso”, y demás. Y su conducta tomará una mimetizada y particularísima forma de represión e impotencia socioemocional que lo obligará a incumplir los principios de la ética. En otras palabras, el infante terminará por registrar y aglutinar una mentira tras otra, pero, nunca incurrirá en actos extremadamente inmorales como el chantaje o el asesinato. Sobre esta conducta será juzgado permanentemente.

posible una ayuda adecuada en el proceso resiliente del menor. Pero advierte que este dominio e influencia adolescente redirecciona el destino de decisión del menor; pues, el sentimiento de pertenencia es hasta cierto punto, exagerado. Asimismo, manifiesta que la facilidad con el que acepta el menor la influencia del grupo se deba precisamente a la distancia afectiva entre ellos; contrario a la estrecha relación afectiva que se tiene con los padres.

De hecho, mientras más pequeño es una persona, menos acciones inmorales comete; pero lo cierto es también que, al crecer, su comportamiento incorrecto aumenta. La sociedad hará que el monstruo dormido despierte cada cierto tiempo.

2.2.3 La masculinidad

Otro de los puntos importantes en este estudio, se refiere al mecanismo coercitivo de los niños varones sobre sus compañeros más pequeños, callados y menos influyentes.

Desde el punto de vista de la antropología, se entiende que la masculinidad sostiene cualquier actividad, propia de los varones; es decir, todo pensamiento y practicidad de los hombres. En otras palabras, “cualquier cosa que no sean las mujeres” (Gutmann, 1998, p. 49). Asimismo, creemos que la masculinidad es una construcción social, propio de los varones, que no es inherente a su naturaleza.

La escuela es un escenario propicio para observar con detalle este tipo de situaciones y es el concepto de la masculinidad, el que nos ayuda a entender mejor el comportamiento de los estudiantes varones.

En la escuela se logra observar que los niños y las niñas comparten los juegos de manera equitativa hasta terminar el segundo grado de primaria; sin embargo, cuando pasan al tercer grado, los cambios socioemocionales negativos de los niños son más notorios que el de las niñas. Por ejemplo, los varones evitan formar grupos con las mujeres porque sienten más vergüenza. Las niñas tienden a hacer lo mismo, pero solo como respuesta a una acción coaccionada. Asimismo, se ha observado que los niños evitan compartir algunos juegos con las mujeres. Esta interacción social es ejecutada solo si responde a una actividad institucionalizada; es decir, si la actividad es promovida por los profesores y la autoridad escolar.

Los niños más pequeños y con liderazgo limitado son influenciados con rapidez, por el comportamiento de los más grandes. Esto sucede en el mismo salón de clases como en los demás grados (4°, 5° y 6°). De manera que, tanto las acciones positivas como las negativas se repercuten con facilidad por intermedio de los agentes escolares (estudiantes).

En la escuela se observa que los niños defienden esa postura “masculina”, creada en la sociedad, manifestándose de muchas formas: son “palomillas”, demuestran su fuerza, imponen su voz, entre otras expresiones. Este comportamiento conduce, con intención o sin ella, a la pérdida rápida de la moral. En efecto, hasta segundo grado, los niños sienten todavía una pertenencia afianzada en el hogar, en la familia. Cada vez que avanzan hacia afuera, se alejan de su dependencia familiar para someterse al control de los estudiantes. Por esta razón, es muy importante evitar la carencia del afecto de la familia (Ventura, 2018).

Cuando se preparó unas preguntas referidas a la moral y al “buen comportamiento”, se logró obtener algunos datos que ayudan a sostener esta postura. Por ejemplo, más del 98 % de las mujeres que cursan el tercer, cuarto, quinto y sexto grado, de primaria, manifiestan que no mentirían. En cuanto a los varones, los resultados arrojan que más del 80% sí mentirían para evitar un castigo. Estos datos corroboran lo que se observa en los recreos: los varones ofenden o golpean con facilidad a los otros varones; sin embargo, el impulso ofensivo es menor y hasta nulo cuando lo hacen contra sus compañeras. En el caso de las mujeres, ellas no muestran ni incitan maltratos físicos ni ofensas verbales hacia los niños; menos todavía, hacia sus congéneres.

En base a la observación y al diálogo mantenido con los estudiantes durante meses, se corroboró que es más posible redireccionar el comportamiento inmoral de los niños que no superen el 4° y 5°

grado de primaria. La conducta inmoral está más enraizada y aún más expandida en los estudiantes de 6° grado.

2.2.4 La ausencia del acompañamiento pedagógico

La Filosofía para Niños plantea que la educación moral debe desarrollar, por igual y sin desmerecimiento del otro, tanto las capacidades afectivas como cognitivas de los niños (Lipman, 1992). En tal sentido, debemos mencionar que el acompañamiento pedagógico es vital para afirmar el desarrollo emocional y formativo de los estudiantes; más aún si son pequeños. Acompañar a un estudiante no se limita solo a garantizar su aprendizaje, sino a asegurar su desarrollo integral. Por ejemplo, el desarrollo moral de los niños se debe a un soporte conjunto (padres, profesores, amigos, y demás.); sin este acompañamiento, el proceso sería más complejo. Las características de este acompañador pedagógico pasan por su idoneidad personal y trayectoria profesional; pues, se desea que aquel que cumpla esta función brinde la confianza y despierte el sentimiento de seguridad personal en los estudiantes (Vázquez y Escámez, 2010). No olvidemos que la compasión se puede enseñar y aprender (Buxarrais, 2009). En tal sentido, se pretende que el acompañador incentive tempranamente en el niño la compasión y la vocación altruista; por tanto, que la justicia y la caridad nacen siempre de la práctica y no de la simple teoría (Schopenhauer, 2002). La escuela cumpliría realmente su función si viera al hombre como un ser humano, con nombre propio, que necesita ser formado dentro de una pedagogía concreta, y no como un simple sujeto o individuo social (Ortega y Mínguez, 2007).

La familia es esencial para el desarrollo integral del infante. Esta formación dependerá del estilo con que se eduquen a los hijos. Por ejemplo, se dice que aquellos hijos que adquirieron una ética educativa estricta (en el hogar) forman, muy rápido, un habitus escolar responsable y autónomo durante su estadía en la escuela (Ortiz, 2014). El primer acompañante pedagógico es la madre y/o el padre; de ahí que, tanto en la educación inicial como en la educación primaria, son ellos los que determinan la conducta de sus hijos. Pero de estos dos, la mujer (madre) es, en definitiva, la que mejor contribuye en el acompañamiento pedagógico y social de su menor hijo. El positivista Comte (1979) atribuía a la mujer (madre) la virtud constructiva y conservadora de los sentimientos para formar íntegramente al niño. La mujer (madre) sería la más idónea -por excelencia- para direccionar la educación de los hijos. Ella es más próxima a la naturaleza virtuosa que el varón (padre); de tal manera que, el papel de la mujer (madre) es indispensable en el fortalecimiento de la conducta moral de los suyos.⁸ Desde sus inicios, tanto los varones como las mujeres desarrollaron cultura, pero era el varón quien iba de caza, de pesca, muy lejos del hogar, dejando el cuidado de los hijos a la fémina (madre). Tal vez esta es la razón por la que las mujeres tienen mayor dedicación, delicadeza y pulcritud al momento de cuidar a un infante.⁹ En la actualidad, ese papel o rol desempeñado por la mujer (madre),

⁸ En el Catecismo Positivista, Comte (1979) considera a la mujer como la “suprême arbitre privé de l'éducation universelle” (p. 18). Y es precisamente cuando afirma que al estar excluida de la política contaminada, se salva de la destrucción virtuosa. Por esta razón, su filosofía se fundamenta en el espíritu femenino. Esta calidez y amor natural de la mujer hacia sus hijos no hacen más que fortalecer la personalidad y la virtud del ser humano.

⁹ En el *Emilio o De la educación*, el filósofo admira y advierte la importancia de las mujeres en la formación de los hijos. les atribuye los valores de la prudencia y el amor hacia los suyos. Al nacer débiles, urge la necesidad de la asistencia, dice, Rousseau (2000).

Por otro lado, Nietzsche (2002) considera a la mujer como un ser humano perfecto más elevado que el hombre. Asimismo, señala que en cualquier amor femenino siempre se transmitirá alguna forma de amor maternal.

es extendido –como prótesis- en las escuelas de la educación básica; y son las profesoras las que asumen esa responsabilidad más que los profesores (varones). De este modo se evidencia que la formación de los niños en la educación inicial recae mayoritariamente en las mujeres (profesoras).¹⁰ Ahora, los líderes pedagógicos (las profesoras) se encargarán de velar por la integridad del menor, pero, si la institución descuidara todo el proceso formativo o si careciera de un proceso de acompañamiento permanente, entonces, el niño correría el riesgo de ser coaccionado rápidamente por los agentes de la inmoralidad.

La mujer (madre) tiene un gran poder sobre sus hijos; un poder más superior que el de los varones. Si bien es cierto, la formación del niño está bajo la responsabilidad de los padres, esta tiene una mayor influencia si es ejercida por la mujer (madre) o a lo que represente para esta función. Los valores mínimos asimilados por el menor, lo aprende primero en la casa y después en el colegio; sin embargo, sea en el hogar o en la escuela, el menor necesita un acompañamiento ético permanente. La mujer (madre) o lo que represente a ella es quien mejor desempeña este rol formativo. El varón (padre) o lo que represente a él, por carecer de una ligación biológica (placenta), no postiza, es ajeno a experimentar la conexión sagrada entre una mujer (madre) y su hijo. Es cierto que la madre (mujer o varón) no es la que engendra (como condición biológica), sino la que cría (como función cultural); pero lo cierto también es que ella no puede inventar un hijo como si se tratara de una máquina; pues si lo hiciera, tendría también que inventar un amor, un cariño, que además sería recíproco. La adopción es la construcción de un amor, mientras que un hijo que se desarrolla en el vientre durante nueve meses aproximadamente nace con el amor firme, inherente y recíproco; es decir, nace con un amor natural. En resumen, la mujer (madre) o lo que represente a ella tiene una ligación sagrada que, al ser utilizada con sabiduría, conduce éticamente al pequeño; recayendo en el varón (padre) solo el refuerzo y/o complemento de aquella configuración, por el simple hecho de carecer de esta particularísima bendición natural.

2.2.5 El nivel del grado escolar de la educación primaria

Queremos iniciar este apartado con una pregunta concreta: ¿Hasta qué edad es posible cambiar una conducta inmoral? Y ¿si es posible condicionar un comportamiento positivo y funcional permanente en los estudiantes? Desde una mirada más psicopedagógica, se identifica que el punto crítico de los escolares se encuentra en el tercer y en el sexto grado de primaria, respectivamente. Por ejemplo, se ha constatado que casi la totalidad de estudiantes menores al tercer grado de primaria tienen más acciones morales que inmorales; así como estudiantes del sexto grado con más comportamientos inmorales que morales. De este modo, se ha identificado que los estudiantes del cuarto grado son más inmorales que los del tercero; los de quinto, más que los del cuarto y los del sexto más que los del quinto, y así sucesivamente, al menos en la educación primaria. Sustentado en las preguntas semiestructuradas dirigidas a los niños se pueden extraer algunos resultados que reafirman la observación hecha longitudinalmente durante el año académico: mientras más años tiene el niño y niña, así como más grados cursa, más inmorales son. Adicionalmente a esta premisa, y como ya lo mencioné en el apartado de *La masculinidad*, se constata que más del 98 % de las mujeres de la muestra (según la edad y el grado de la educación primaria) dicen que no mentirían; muy diferente a la respuesta dada por los varones.

¹⁰ Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2020), el 95,5% de docentes de la educación pre escolar son mujeres. Del mismo modo, ocurre en la educación primaria, siendo así el 78,2 % de mujeres, las encargadas de la docencia en este nivel.

¿Qué los motiva para responder de esta manera? Las entrevistas arrojan como causante directo al miedo que se tiene a los padres, a los profesores de algunos cursos, y al director de la institución educativa. Creemos que el miedo no es percibido de la misma forma en los grados inferiores, y que este va en aumento a la medida que el niño avanza, tanto en su edad cronológica como pedagógica. Por otro lado, las mujeres están más apegadas a las normas y también a la coacción. El código de respeto es aún mayor en ellas que en los niños; por ejemplo, es raro escuchar que una niña insulte a otra; mientras que, en el caso de los varones, este tipo de expresiones son recurrentes y hasta más elaborados

3. Conclusiones

La escuela es la primera representación social formal a la que asisten los niños. Es en ella donde interactúan e intercambian pareceres. Coincidimos en que la relación interpersonal fortalece la convivencia intercultural; sin embargo, cuando los ojos y oídos formales de la escuela son ausentes, las acciones generadas por los estudiantes conducen también hacia comportamientos inmorales. Las motivaciones pueden ser distintas, desde situaciones simplistas e ingenuas hasta conductas planificadas. Al menos, los grados y secciones observados, así lo evidencian.

Los niños y las niñas se enfrentan a diversas cuestiones éticas a lo extenso de su vida biográfica. Según lo observado, los estudiantes del 4°, 5° y 6° de primaria tienen, al igual que los más pequeños, una línea temporal de aprendizaje, entendida como un proceso pedagógico y cronológico. Es en esta dinámica temporal donde el ritmo de aprendizaje compagina también con diversos actos no necesariamente morales. El análisis nos permite entonces asistir a algunas motivaciones que condicionan, de manera negativa, la actuación de los pequeños. Estas se evidencian en la poca experiencia de los niños y niñas; en la sensación del miedo y la coacción ejercida sobre ellos; en la masculinidad; en la ausencia del acompañamiento pedagógico; y finalmente, en el nivel del grado escolar de la educación primaria. Todos estos elementos influyen para que cada niño y niña accionen contra la ética.

Los estudiantes pasan más horas en la escuela que en la casa, cumpliendo y representando funciones. Si bien el hogar es el primer espacio donde el menor aprende algunos valores básicos, es en la escuela donde empieza a intercambiar roles y representaciones sociales, cuyas prácticas se caracterizan también por la inmoralidad. Es aquí donde el niño o niña conoce y experimenta, con mayor frecuencia, una acción inmoral. Incluso, los códigos establecidos entre ellos son más efectivos que las reglas interpuestas por el organismo; muy diferente al consenso y/o castigo generado en las instituciones de los adultos. Y es que en la escuela, los roles funcionan de manera paralela: una formal y otra informal. Ciertamente, ahí donde los padres y profesores pierden más poder sobre los estudiantes, son los compañeros y “amigos” los que terminan ganando más espacio e influencia permanente. De ahí que en algunas escuelas exista un consejo estudiantil, aunque en la mayoría solo un consejo de profesores, que promueve la convivencia escolar.

Recordemos que la realidad de una escuela es diferente a otra; por ello, la necesidad de constituir un consejo más representativo y más contextualizado. Por ejemplo, algunas instituciones elaboran un marco referencial donde se organiza un esquema escolar para promover la práctica y/o acción de la convivencia:

- Gestionan con los profesores sobre el desarrollo conductual de los estudiantes; es decir, recaban información de aquellos que presenten problemas y/o cuestiones conductuales.

- Promueven reuniones, bajo la autorización del líder general, con los profesores para tratar los temas que conciernen a la indisciplina.
- Sancionan a los estudiantes indisciplinados, según el estatuto de la institución.
- Promueven actividades de integración, bajo la autorización del líder general y en coordinación con la dirección, el departamento psicológico y los padres de familia (si el caso lo amerite).
- Informan periódicamente a los líderes de aula sobre el desarrollo y/o limitaciones conductuales de los estudiantes que presenten mayor dificultad.
- Presentan un informe bimestral a la Junta Directiva sobre su competencia, entre otros aspectos.

4. Referencias

- Aristóteles. (2007). *Política*. Porrúa.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Machado Grupo de Distribución.
- Buxarras, M. (2009). Por una ética de la compasión en la educación. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 18, 201-227. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3218/3243>
- Calzadilla, R. (2004). Paidética: ética para niños. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(2), 37-52. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41050204.pdf>
- Comte, A. (1979). *Filosofía positiva. Prefacio del Catecismo positivista*. Porrúa.
- Cyrulnik, B. (2009). *Autobiografía de un espantapájaros*. Gedisa editorial.
- Díaz, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1), 1-15. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S160740412006000100001
- Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de Cultura Económica.
- Escámez, J., García, R., y Pérez, C. (2003). La educación moral ante el reto de la pobreza. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 185-212. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=938904>
- Freud, S. (1992). *Obras completas XXI*. Talleres Gráficos Color Efe.
- García, F. y Peña, G. (2018). La investigación como estrategia pedagógica para la convivencia escolar. *Cultura. Educación y Sociedad* 9(1), 121-133. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/2015>
- Gutmann, M. (1998). Traficando con hombres: la antropología de la masculinidad. *Revistas de Estudios de Género La ventana* 8, pp. 47-99 <https://www.redalyc.org/pdf/884/88411133004.pdf>
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme S.A.
- Lipman, M. (1992). *Filosofía en el aula*. De la Torre.
- Martínez, M., Puig, J., y Trilla, J. (2003). Escuela, profesorado y educación moral. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 57-94. <https://revistas.usal.es//index.php/1130-3743/article/view/3026>
- Mujica, J. (2005). *Las primeras batallas: poder y transgresión en la escuela primaria*. GRADE-Fundación Ford.
- Nietzsche, F. (2002). *Humano, demasiado humano*. Melsa.
- Nietzsche, F. (2005). *La genealogía de la moral*. Alianza editorial.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020, 5 de octubre). *Docentes, líderes de la transformación educativa en el contexto de la crisis por COVID-19*. <https://es.unesco.org/news/blog-1-docentes-lideres-transformacion>
- Ortiz, L. (2014). Ética, trabajo y examen. La formación de la disposición escolar en medios sociales desfavorecidos. *Perfiles Educativos*, 36(143), 86-104. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982014000100006&script=sci_abstract
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2007). La compasión en la moral de A. Schopenhauer. Sus implicaciones pedagógicas. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 19(1), 117-137. <https://revistas.usal.es//index.php/1130-3743/article/view/3249>
- Piaget, Jean (1987). *El criterio moral en el niño*. Diagráfic.
- Piaget, Jean (1997). *Psicología del niño*. Ediciones Morata.
- Rousseau, J. (2000). *Emilio o la educación* (libro primero). El Aleph.
- Rousseau, J. (2014). *El contrato social*. Plutón Ediciones.
- Rubio, L. (2007). Cultura moral y perfil de valores del centro educativo. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 19(1), 99-115. <https://revistas.usal.es//index.php/1130-3743/article/view/3246>
- Schopenhauer (2002). *Los dos problemas fundamentales de la ética*. Siglo XXI.
- Touraine, Alain. (2006) *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes*. Fondo de Cultura Económica.
- Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (Número especial), 1-18. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v12nspe/v12nspea1.pdf>
- Ventura, M. (2018). *Contra la ética: ¿por qué somos inmorales?* CICAGE.
- Vila, E. (2005). Mundo de la vida y cultura: la educación como acción ética e intercultural. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 81-96. <https://revistas.usal.es//index.php/1130-3743/article/view/3110>
- Zúñiga, M. y Ansión, J. (1997). *Interculturalidad y Educación en el Perú*. Foro Educativo.



© Los autores. Este artículo es publicado por la *Revista Educación* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.