



AMBIENTE SOCIOMORAL COMO ENTRAMADO: INDIVIDUO, HISTORIA, SOCIEDAD Y CULTURA

POUJOL GALVÁN

UPN MORELOS

gpoujol@yahoo.com.mx

SÁNCHEZ GARAY

INSTITUTO PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA DEL ESTADO DE MORELOS

silviajg23@hotmail.com.

RESUMEN

En este trabajo desarrollamos un proceso de problematización del concepto de ambiente sociomoral, que si bien se ha usado antes, se ha hecho sobre todo, considerando las relaciones entre pares, en el aula o en la escuela y no las situaciones históricas, sociales y culturales.

La intención es aportar la revisión de un concepto que resulte útil para comprender la influencia de las condiciones históricas, sociales y culturales en la conducta moral de los alumnos de nivel básico.

Como base empírica de este estudio realizamos entrevistas a profundidad a 7 parejas de mamás con sus hijos, alumnos de una escuela primaria, aplicamos una encuesta sobre clima escolar a 30 alumnos, 8 docentes, un director y un supervisor. Para la problematización y reconstrucción del concepto de ambiente sociomoral nos apoyamos en conceptos propuestos por autores como Zemelman, Elías, Giddens, Puig, Santos, Ceceña, entre otros.

Encontramos que las condiciones históricas, sociales y culturales forman un entramado en el que operan relaciones de poder y de conflicto que se concretan en: las condiciones de vida, los problemas morales que surgen en ese entramado, y las ideas y guías de valor que pone en juego el sujeto. Si bien el ambiente sociomoral influye en el comportamiento moral de los sujetos, queda un margen para que éstos desplegando sus recursos puedan dar una respuesta autónoma a las coacciones sociales.

Palabras clave: ambiente sociomoral, entramado, alumnos de primaria

INTRODUCCIÓN





Coincidimos con Yurén (2013) quien reconoce como una tarea urgente la de formar ciudadanos activos que generen cambios ante el clima de inseguridad y temor en el que se desenvuelve la vida de la mayoría de los mexicanos. Un aspecto que puede contribuir a esa tarea es la comprensión teórica y empírica del entramado sociomoral en el que niñas y niños de nivel básico construyen su personalidad moral, ya que como Yurén plantea, la manera en que se realizan los rasgos del ciudadano depende de las propiedades estructurales de un sistema social y específicamente del sistema de eticidad imperante.

CONTENIDO

Para Puig (1996) la construcción de la personalidad moral se produce siempre en el interior o en relación a medios de experiencia. Este autor entiende los medios de experiencia de problematización moral como elementos activos con características sociales, culturales e históricas diferenciales. Entre ellas, este autor destaca las condiciones de vida, los problemas socio morales, las guías e ideas de valor que usa el sujeto que conforman su conducta en un sentido o en otro.

Puig (1996) define la experiencia de problematización moral como la aprehensión inmediata por parte del sujeto de una incomodidad o conflicto. La experiencia es anterior a una reflexión profunda, es siempre personal, subjetiva y singular y está condicionada por la capacidad y disponibilidad del sujeto, para recibir de un modo u otro, los impactos experienciales. Las experiencias morales se dan sobre un fondo de ideas no problematizadas. De los tipos de experiencia moral que este autor identifica: históricos, sociales, evolutivos o biográficos nos interesa abordar los históricos y sociales, debido al evidente impacto que éstos tienen no únicamente en las interacciones de niñas y niños, sino en toda la población.

Puig (1996) describe de manera separada las experiencias morales históricas y sociales, consideramos que ambas se integran en la caracterización que éste hace de las experiencias históricas como las más amplias, que afectan a toda una colectividad y son difíciles de percibir debido a que impregnan de tal modo la vida que los sujetos no siempre las reconocen. "Son experiencias que cambian el sentido de la mayoría de las cosas que ocurren en la colectividad". (p.174)





Con Giddens (1995) se puede entender la relación entre las experiencias históricas y sociales del agente con las estructuras. La estructura despliega una fuerza coactiva sobre la acción (las prácticas) y al mismo tiempo, las libertades y coerciones del ejercicio de la agencia varían en diferentes circunstancias históricas, teniendo en cuenta que los agentes pueden actuar de modo diferente y que no necesariamente responden de manera automática a la estructura.

Elias (1993) ve más allá de una relación sociedad y sujetos, para éste son ámbitos complejos que conforman entramados en interdependencias. Estos entramados cambian el comportamiento y la sensibilidad de las personas debido al paso de coacciones sociales externas hacia coacciones internas. Estos comportamientos dependen de la posición y función que ocupan los individuos en una configuración dada, y en un momento histórico determinado.

En cuanto a la posición y la función de los individuos, no podemos dejar de lado que la sociedad está constituida por relaciones de fuerza. El poder simbólico es ejercido imponiendo un arbitrario cultural, que crea dominantes y dominados. "Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significados e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza..." (Bourdieu y Passeron, 1996: p.44).

Desde la perspectiva psicoanalítica Lorenzer (1976) afirma que las estructuras subjetivas son formas de interacción realmente producidas y sedimentadas y que en estas formas de interacción se reproducen las contradicciones sociales.

Resumiendo hasta aquí, al conceptualizar el ambiente sociomoral es importante considerar que el individuo y la sociedad conforman entramados e interdependencias, que el comportamiento de los sujetos depende de su posición en una configuración social histórica dada. Que en las relaciones de fuerza opera un poder simbólico que impone un arbitrario cultural y oculto la relación de dominación que lo produce. Las experiencias históricas y sociales impregnan la vida y son difíciles de percibir. Las interacciones que conforman la subjetividad reproducen las contradicciones sociales; sin embargo, el agente no responde necesariamente de manera automática a las libertades y coerciones de la estructura, esto implica que pese a las coerciones hay un margen de autonomía para el sujeto.





Ante estas perspectivas y las interacciones observadas en la escuela primaria, planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son los rasgos históricos, sociales y culturales que configuran el ambiente sociomoral y que se expresan en las interacciones agresivas entre pares?

La metodología que seguiremos para analizar el concepto de ambiente sociomoral es la problematización, tomaremos en cuenta la lógica de inclusión permanente de procesos, niveles y conceptos, propuesta por Zemelman (1987) de modo que la reconstrucción articulada de la realidad social no simplifique su complejidad.

A esta estrategia analítica se suma la interpretación de la información obtenida a través de entrevistas a profundidad a alumnos y sus mamás y una encuesta sobre clima escolar aplicada a un grupo de alumnos, padres y directivos de una escuela primaria en Morelos, y el contraste con estudios que permiten una visión más amplia.

Atendiendo la recomendación de Zemelman (1992) de sustituir el concepto de estructura por modo de concreción, que conjuga niveles y momentos y considera la relación dinámica entre éstos. A nivel de la sociedad, para Ceceña (2014) lo que caracteriza el modo de concreción de esta etapa histórica es la voracidad del capital, que es avasalladora, simultánea e impune. Este proceso obedece a una lógica de acumulación y concentración inequitativa del capital que se acompaña de mecanismos de disciplinamiento y control característicos de una guerra. La impunidad alude al vaciamiento de la justicia, a la ostentación de comportamientos ilegales. Los territorios se definen por intereses materiales que violentan los valores culturales y políticos de las poblaciones de la región. En mayor o en menor escala, la complicidad entre crimen y aparatos de justicia genera condiciones de pérdida de sentidos y de indefensión de la sociedad.

Así lo muestra Informe país sobre la calidad de la ciudadanía del Instituto Nacional Electoral (INE, 2014), según este informe en México siete de cada diez ciudadanos sostiene que no se puede confiar en la mayoría de las personas y 75 % por ciento no conoce a alguien que le pueda ayudar a defenderse ante una injusticia, el 66% opina que las leyes se respetan poco o nada. Estos resultados coinciden con la encuesta sobre clima escolar aplicada a un grupo de 30 alumnos, de una escuela primaria federal, así como a 8 docentes, 30 padres de familia, 1 director y 1 supervisor.





En los alumnos, la mayor preocupación corresponde a las relaciones entre pares debido a que no hay confianza entre ellos. En cuanto a los padres de familia su percepción es que la gestión del director, así como la forma de trabajo y actuación de los docentes es inadecuada e inoportuna en situaciones conflictivas entre los alumnos. Los docentes no encuentran apoyo para el proceso académico y social de los alumnos en los padres de familia debido a que no existe buena comunicación con ellos. Los directivos manifiestan que se enfocan más a las cuestiones de gestión académica y administrativa que a las relaciones tanto con los padres de familia como con los alumnos. Los rasgos que resaltan respecto de las interacciones entre pares, docentes-alumnos, padres-docentes, directivos y comunidad escolar son: falta de confianza, de apoyo, de comunicación; se le resta importancia a las interacciones entre el personal y los alumnos y no se cuenta con estrategias eficaces para hacer frente a situaciones conflictivas.

Al nivel de sociedad global, Santos (2009) plantea que las colonias proveyeron un modelo de exclusión radical que prevalece en el pensamiento y la práctica occidental. El nuevo gobierno indirecto es un estado que se retira de la regulación social y cuyos servicios públicos son privatizados. El auge de un fascismo social, un régimen de relaciones de poder extremadamente desiguales que concede a la parte más fuerte un poder de veto sobre la vida y el sustento de la parte más débil. El poscontractualismo es el proceso por medio del cual grupos e intereses sociales que habían sido incluidos en el contrato social son excluidos sin ninguna expectativa de retorno.

La desesperanza en voz de la mamá de uno de los escolares entrevistados:

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

Al estudiar las experiencias de violencia a nivel familiar Jimeno (2007) sugiere que en las representaciones de las víctimas, asociadas a emociones, la autoridad es una entidad arbitraria, temible, indigna de confianza. Esta representación descansa en las nociones según las cuales el papel de la autoridad familiar (padre, madre, cónyuge varón) es corregir y asegurarse el respeto de la familia. Esta representación de la violencia en la vida doméstica se extiende a las formas de autoridad institucional en la sociedad, lo que retroalimenta el uso de la violencia frente a situaciones de conflicto.





Si las instituciones de autoridad pueden hacer gala en cualquier momento de arbitrariedad o excesos, las acciones individuales o de grupos cívicos parecen insuficientes o insignificantes. Es decir, se favorecen la pasividad, el aislamiento y el derrotismo frente a las condiciones sociales, pues el individuo, eje de la ciudadanía moderna, queda devaluado frente a la autoridad.

La arbitrariedad y el abuso de poder en la experiencia de un niño de primaria:

Entrevistador: ¿Y tu hermana cómo te trata?

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

Entrevistador: ¿Y tú otro hermano?

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

Al nivel de los ambientes escolares resaltamos algunos rasgos reportados por autores como Castillo y Pacheco (2008), Aguilera, Muñoz y Orozco (2007) y Camargo (1996) como son exclusión, discriminación; el alumno no participa de las decisiones que competen a su proceso educativo. La disciplina es a menudo arbitraria, inconsistente o ausente, predomina el uso del castigo y la sanción como forma de disciplina. En los aspectos culturales no se identifica la violencia, se normaliza, la frontera legal-ilegal está desdibujada; hay un ambiente de desconfianza y bajas expectativas sobre las posibilidades de aprender de los escolares. Se reproducen en la escuela las mismas pautas de la violencia social: hacerse justicia por la propia mano, aniquilar al diferente, usar la fuerza como instrumento para resolver conflictos.

Con base en los estudios revisados, entrevistas y encuesta; podríamos decir que tanto en la sociedad y en la escuela se favorece un proceso de identificación que relaciona el uso de la fuerza, con tener, y por ende ser; por otro lado, se asocia la debilidad con el apego a lo legal: no ser. Hay un clima de ambigüedad en los valores vividos, un estrés continuo, no hay adultos que de manera consistente





cuiden por los derechos de los más pequeños. De esta forma se aniquilan proyectos de vida, imaginarios de futuro.

Como ejemplo de estas situaciones incluimos extractos de una de las entrevistas a profundidad de madre e hijo. Nos centramos en los rasgos del medio histórico y social en el que se desenvuelven.

En la pareja madre-hijo entrevistada encontramos que a su situación económica precaria se suma la falta de apoyo y el abuso “Mi esposo no me ayuda a comprar cosas, por decir jabón y todo eso, no me ayuda a pagar la luz, agua y nada, es muy deshonesto y desobligado”. En voz del hijo conocemos la forma de enfrentar problemas morales. “Ya te lo robó mi papá” la mamá dice “no, a lo mejor lo agarró y no me ha dicho”.

La manera en la que percibe el hijo su ambiente en la familia y en la escuela: “...bueno, mis papás pelean, y les digo, ya van a empezar a pelear...y es por mí”, la dinámica con sus compañeros, dejarse pegar para que lo incluyan en los juegos: “les dije que si me pegaban...podía jugar con ellos”.

CONCLUSIONES

Al revisar los antecedentes en el estudio del ambiente sociomoral encontramos el de Andrade (2003) quien hace énfasis en las interacciones en el aula que son favorables para el aprendizaje de los alumnos. Siguiendo a Piaget destaca las posibilidades de las relaciones de cooperación para impulsar el aprendizaje autónomo.

A diferencia de este enfoque, en la problematización del ambiente sociomoral colocamos la mirada en las condiciones históricas, sociales y culturales que influyen en la experiencia moral de los alumnos y la forma en que éstas se expresan en sus interacciones.

Del estudio de la experiencia moral un elemento que puede ser observado es el modo de enfrentar los problemas morales, Puig (1996) los define como retos que surgen en un medio de experiencia moral determinada. Nos interesa particularmente estudiar problemas de tipo histórico, social y cultural.





El concepto de ambiente sociomoral que aquí se analiza se acerca al planteado por Puig (1996, pp.164) como medios de experiencia moral: “Sistemas que estructuran metas, comportamientos, relaciones, ideas y dispositivos significa entender que el efecto de cada elemento depende de todos los demás y que los efectos de cada conjunto son difícilmente explicables por la naturaleza de cada uno de los componentes”.

La visión sistémica de los medios de experiencia moral, da una idea de la complejidad, sin embargo no incluye las dimensiones de tiempo y lugar, ni las dinámicas de poder y conflicto.

Integrando los conceptos discutidos antes, podemos decir que el ambiente sociomoral es un modo de concreción, que conforma un entramado que articula, de manera compleja en espacios específicos, procesos históricos, sociales, culturales, psicológicos; de tipo material y simbólico, atravesados por dinamismos de poder y conflicto, los cuales impregnan las condiciones de vida, los problemas morales y las ideas y guías de valor que influyen en el comportamiento de los sujetos, mismos que pueden ampliar o estrechar su margen de autonomía en el entramado según sus recursos culturales, sociales y motivacionales.

En un ejercicio analítico trataremos de integrar algunos de los rasgos discutidos antes, que constituyen puntos de articulación en el entramado social. A nivel de la sociedad, los procesos centrales que entran en juego, corresponden a los de acumulación ampliada e inequitativa del capital, que implican el uso de la fuerza para el control de territorios para asegurar el saqueo. Estos procesos generan pobreza masiva, exclusión, informalización del empleo y erosión de la legitimidad social, jerarquías e instituciones paralelas, donde la vida está seriamente amenazada. En su conjunto esas condiciones crean un ambiente de inseguridad, impunidad e indefensión.

A nivel de la familia, a través de su experiencia en estos medios, los sujetos se enfrentan a situaciones de pobreza y exclusión, así como a patrones culturales en los que el uso de la fuerza se justifica, hay una profunda desconfianza en la autoridad y el sistema legal, situaciones que amplían el sentimiento de indefensión, miedo y pasividad ante lo que ocurre.

A nivel de la escuela, la escasa atención que se brinda a los problemas de convivencia, la discriminación, la exclusión, la normalización de la violencia. Las formas arbitrarias de disciplina, los





poderes paralelos, la impunidad, acompañado de falta de confianza y comunicación configuran un entramado favorable para reproducir el uso de la fuerza para resolver las diferencias interpersonales, que se da a nivel de la sociedad más amplia.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Aguilera, M., Muñoz, G., Orozco, A. (2007). Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México, México: Instituto Nacional Para La Evaluación de la Educación (INEE)
- Andrade, J. (2003). Ambiente sociomoral e desenvolvimento da autonomia. Tesis de maestría. Universidade Federal Rio G., Porto Alegre, Brasil
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Madrid: Editorial Popular.
- Camargo, M. (1996). "Violencia escolar y violencia social". Recuperado 22 de febrero de 2014, de http://www.acosomoral.org/pdf/rce34_03ensa.pdf
- Castillo, C. y Pacheco, M. (2008). Perfil del maltrato (Bullying) entre estudiantes de Secundaria en la Ciudad de Mérida, Yucatán. RMIE, Julio-Septiembre 2008, Vol. 13, Núm. 38, Pp. 825-842
- Ceceña, A. E. (2014). Los Golpes de Espectro Completo. Revista América Latina en Movimiento, núm. 495, mayo de 2014,7
- Elias, N. (1993). El proceso de la civilización. Buenos aires: Fondo de Cultura Económica
- Giddens, A. (1995). La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración, Buenos Aires, Amorrortu
- INE (2014). Informe País sobre la Calidad de la Ciudadanía. Versión electrónica http://www.ine.mx/archivos2/s/DECEYEC/EducacionCivica/InformePais_resumen_ejecutivo.pdf





- Jimeno, M. (2007). Cuerpo personal y cuerpo político. Violencia, cultura y ciudadanía neoliberal. Universitas humanística no.63 enero-junio de 2007 pp: 15-34, Colombia
- Lorenzer, A. (1976). Sobre el objeto del psicoanálisis: lenguaje e interacción. Argentina: Amorrortu.
- Puig, J.M. (1996). La construcción de la personalidad moral. Barcelona: Paidós
- Santos, B. (2009). Una epistemología del sur. México: Siglo XXI y CLACSO
- Yurén, T. (2013). Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política. México: Juan Pablos Editor y UAEM
- Zemelman, H. (1987). Conocimientos y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente. México: El colegio de México
- (2002). Necesidad de conciencia. Barcelona: Anthropos-El Colegio de México

