



Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas

ISSN: 2007-0934

revista\_atm@yahoo.com.mx

Instituto Nacional de Investigaciones

Forestales, Agrícolas y Pecuarias

México

García Lirios, Cruz; Carreón Guillén, Javier; Hernández Valdés, Jorge; Aguilar Fuentes,  
José Alfonso; Rosas Ferrusca, Francisco Javier; Morales Flores, María de Lourdes;  
García Estrada, Erle

Gobernanza de la creatividad sociopolítica

Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas, vol. 2, octubre, 2015, pp. 37-44

Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias

Estado de México, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=263141553004>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## Gobernanza de la creatividad sociopolítica

**Cruz García Lirios<sup>1</sup>, Javier Carreón Guillén<sup>2</sup>, Jorge Hernández Valdés<sup>3</sup>, José Alfonso Aguilar Fuentes<sup>4</sup>, Francisco Javier Rosas Ferrusca<sup>5</sup>, María de Lourdes Morales Flores<sup>6</sup> y Erle García Estrada<sup>7</sup>**

<sup>1</sup>Estudios de Doctorado en Psicología. Profesor de asignatura, UAEM-UAPH (garcialirios@yahoo.com). <sup>2</sup>Doctor en Administración y Profesor Titular "C", UNAM-ENTS (javierrg@unam.mx). <sup>3</sup>Maestro en Educación y Profesor Titular "A", UNAM-ENTS (jorheval@unam.mx). <sup>4</sup>Doctor en Educación y Profesor de Tiempo Completo, UAEMEX-UAPH (jaaguilarf@uaemex.mx). <sup>5</sup>Doctor en Administración Pública, Profesor de Tiempo Completo UAEMEX-UAPH (fjrosasf@uaemex.mx). <sup>6</sup>Estudios de doctorado en Educación, profesora de asignatura, UNAM-ENTS (malumoflo7416@gmail.com). <sup>7</sup>Mtra. En Educación, Profesora de Tiempo Completo, UAEMEX-UAPH (egarciae@uaemex.mx).

### Resumen

El objetivo del presente trabajo fue exponer los sistemas teóricos y empíricos para discutir la emergencia de la moral frente a los resultados reportados por el estado del arte. Para tal propósito, se revisan los fundamentos de la Teoría de los Estadios de Desarrollo, la Teoría del Desarrollo Moral, la Teoría de la Ecología del Desarrollo y la Teoría del Desplazamiento de la Responsabilidad, así como los estudios psicológicos del desarrollo infantil en situaciones de inseguridad, violencia y exclusión. Tal ejercicio, introducirá al lector en el debate contemporáneo respecto a la incidencia de la inseguridad, violencia y exclusión en el desarrollo humano, principalmente el relativo al desarrollo infantil con énfasis en la responsabilidad, principal factor de identidad hacia un grupo de referencia o pertenencia así como indicador de socialización primaria o secundaria. En tal sentido, el aporte a la disciplina estriba en que el desarrollo infantil está cada vez más circunscrito a una dinámica grupal que ha sido influida por los sistemas de seguridad, pacificación o reconciliación pública en los que la psicología volitiva aportaría elementos fundamentales para explicar el desarrollo humano.

**Palabras Claves:** Desarrollo, Cognición, Moral, Infancia y Responsabilidad

### Abstract

The aim of this study was to present the differences between theoretical and empirical systems to discuss the emergence of morality from the results reported by the state of the art.

To this end, we review the basics of the theory of stages of development, the theory of moral development, Ecology Theory Development Theory and shifting responsibility and psychological studies of child development in situations insecurity, violence and exclusion. This exercise will introduce the reader to the contemporary debate about the impact of insecurity, violence and exclusion in human development, particularly that relating to child development with an emphasis on accountability, the main factor of identity to a reference group or membership well as an indicator of primary or secondary socialization. In this regard, the contribution to the discipline is that child development is increasingly restricted to a group dynamic that has been influenced by security systems, public peace or reconciliation.

**Keywords:** Development, Cognition, Moral, Children and Responsibility

### Introducción

El Desarrollo Infantil ha sido considerado por el Psicoanálisis y la Psicología Volitiva como una etapa fundamental de la personalidad así como de la socialización primaria y secundaria. Mientras que el psicoanálisis enfatiza la explicación de la motivación humana a partir de los deseos, la psicología volitiva acentúa el papel de la creatividad, la normatividad y el entorno como factores determinantes del desarrollo infantil. En este sentido, el psicoanálisis explicaría

la inseguridad a partir de las experiencias tempranas con los padres y en función de ello plantearía un estado latente de violencia que se haría manifiesto cada vez que los deseos superen a las normas y responsabilidades. En contraste, la psicología volitiva sostiene que son éstas normas y el entorno las que motivan la creatividad más que los deseos. Por ello, el desarrollo infantil está regido cuando menos por un entorno grupal que dicta normas e incentiva su transformación mediante actos significativos para el infante que para los adultos son imperceptibles.

Sin embargo, en el contexto en que los planteamientos teóricos fueron construidos la seguridad pública estaba garantizada por el Estado, sus instituciones, políticas públicas y estrategias de prevención del delito así como de combate a la delincuencia. En ese sentido, las teorías psicoanalíticas y volitivas: han avanzado en la incorporación del contexto en el que se ciñen las nuevas relaciones entre individuos en su etapa de mocedad.

¿Cuáles son los marcos teóricos y conceptuales que desde la Psicología se han planteado para analizar la relación entre la percepción de inseguridad y el desarrollo volitivo?

Las teorías que responden a esta cuestión parten de tres supuestos según los cuales:

La seguridad pública a menudo es percibida como una acción gubernamental inherente a las esferas políticas que son consideradas como distantes al nicho familiar, escolar o laboral.

La seguridad pública es percibida como una estrategia de prevención del delito y combate a la delincuencia inexorable a la familia como escenario de desarrollo infantil.

La seguridad pública al ser percibida como distante a la dinámica familiar genera *hipermetropía* emocional la cual estriba en una preocupación excesiva por el bienestar social ante situaciones de inseguridad que se gestan fuera del nicho familiar, pero también una preocupación reducida ante eventos de riesgo que se presentan en la dinámica familiar.

Sin embargo, los marcos teóricos han planteado que las políticas públicas en materia de seguridad son estrategias de prevención del delito que al incorporar sistemas de educación inicial construyen una ciudadanía *resiliente* más que una ética cívica inherente a un sistema democrático. Esto

es así porque los programas de seguridad ciudadana están sustentados en la difusión que los medios de comunicación. En efecto, la apología del delito determina una opinión ciudadana polarizada, a favor de la pérdida de rectoría del Estado y en contra de la delincuencia coludida con sus gobernantes. Por consiguiente, la sociedad se asume como resiliente ante el embate de la información que le recuerda la crisis de valores de la cual se deriva la inseguridad y violencia.

La construcción de una agenda pública con énfasis en la prevención del delito a través del desarrollo volitivo parece estar sustentada en procesos Psicológicos básicos así como en procesos de socialización inicial.

Por ello es menester discutir los fundamentos teóricos y conceptuales que permitan esclarecer la relación aparentemente distante entre las decisiones y acciones gubernamentales frente a la dinámica familiar y los valores que forman a las nuevas generaciones frente a la rectoría del Estado, ante la flexibilización de la seguridad pública, o bien, en aquellas situaciones donde la seguridad privada y sus tecnologías de vigilancia ha sustituido a las fuerzas públicas.

Precisamente, el objetivo del presente trabajo es contrastar los referentes teóricos y conceptuales entorno al desarrollo volitivo en situaciones de incertidumbre, riesgo, vulnerabilidad, marginalidad y exclusión. Para tal propósito, en primera instancia, se revisan los fundamentos de cuatro teorías relativas a la psicología social y socialización cognitiva. Posteriormente, se exponen los estudios más recientes en cuanto al desarrollo infantil y por último, se discuten las implicaciones teóricas y conceptuales en el impacto de las políticas de seguridad pública en el seno familiar y el desarrollo infantil. Este ejercicio permitirá esclarecer la brecha entre programas de prevención del delito y la formación de ciudadanos con una ética cívica responsable.

No obstante, el debate es necesario ya que el paradigma dominante en el estudio del desarrollo infantil sostiene que el equilibrio emocional y la motivación humana es fundamental para el establecimiento de relaciones positivas en los entornos familiar o escolar, empero el impacto de las estrategias de prevención del delito parece ser mínimo o ubicuo cuando de cognición, moralidad, ecología o responsabilidad se trata. En consecuencia, la justicia es entendida como un factor inherente al individuo más que a un sistema público.

## Teoría del desarrollo infantil

El desarrollo infantil definido como el aprendizaje de normas convencionales y jurídicas a partir de estímulos cognitivos, grupales y ambientales ha sido explicado por la Teoría de los Estadios del Desarrollo (TED), Teoría del Desarrollo Moral (TDM), la Teoría de la Ecología del Desarrollo (TEDH) y la Teoría del Desplazamiento de Responsabilidad (TDR).

La TED de Jean Piaget (1952) plantea que el desarrollo humano se gesta en los primeros años de los seres humanos. A partir de los siete y hasta los ocho años, Piaget (1971) plantea que la noción de justicia es inmanente a los actos del niño porque está subordinada a la autoridad adulta, aunque el niño no es todavía capaz de diferenciar entre lo bueno y lo malo, sabe que al desobedecer a un adulto recibirá una sanción y al cooperar con él recibirá un reconocimiento.

El niño considera que la justicia emana de sus actos más no de los contextos. De los ocho a los once años, el niño aprende la justicia retributiva la cual consiste en cooperar para disminuir las sanciones inmanentes a sus actos. Se trata de una moral en la que igualdad y reciprocidad regulan el comportamiento infantil, se ajustan a un reglamento, aunque no puedan explicar los fundamentos de las normas. De los once a los doce años, el niño aprende la justicia distributiva que consiste en imponer sanciones dependiendo de los contextos y circunstancias de un acto.

El desarrollo humano para Piaget es un proceso de crecimiento intelectual en el que la estimulación es un medio para el aprendizaje de valores y normas cuyo fin será la adquisición de competencias indicadas por conocimientos y habilidades.

No obstante que Piaget teorizó el crecimiento intelectual, la influencia de los valores, normas, leyes y derechos parecen factores exógenos al desarrollo infantil. Precisamente, la TDM de Lawrence Kohlberg (1992), a partir de la TED de Jean Piaget, propone conceptualizar al desarrollo humano como el resultado de estímulos dicotómicos en torno a juicios de elección moral.

Kohlberg y Hersh (1977) sostienen que la moralidad atraviesa por tres etapas evolutivas en las que los humanos se rigen por principios pre-convencionales en los que el comportamiento está regulado por una autoridad, pero sólo es posible orientar los actos a partir de imposiciones dado que la noción de bueno y malo sólo se relaciona con la obediencia

no con el contexto de la orden. En la etapa convencional, el comportamiento está determinado por reglas de convivencia, aunque las circunstancias son consideradas como exógenas a las normas. Finalmente, en la etapa pos-convencional, el comportamiento tiene su fundamento en principios universales de libertad, equidad, justicia y dignidad. Si una orden o regla es contraria a los principios universales, el comportamiento será opuesto a la presunción de violar los valores y normas universales.

A diferencia de Piaget, Kohlberg introduce la interacción entre las normas grupales y el comportamiento individual. Mientras que Piaget sólo sugiere que el desarrollo humano estaría indicado por su moralidad e intelectualidad adquirida por el aprendizaje imitativo, Kohlberg supone que el desarrollo humano es eminentemente estimulativo y dicotómico puesto que plantea un crecimiento personal a partir de juicios morales indicados por habilidades intelectuales de decisión y comportamiento frente a dilemas ajustados a las normas y los valores tanto grupales como culturales.

Sin embargo, Piaget y Kohlberg entienden al desarrollo humano a partir de factores cognitivos y grupales que estimularían el aprendizaje indicado por sanciones y reconocimientos de pertenencia a un grupo.

Si el desarrollo humano implica la adquisición de competencias; valores, percepciones, creencias, actitudes, conocimientos, habilidades, decisiones y comportamientos, entonces los factores cognitivos y grupales estimularían el desarrollo humano en un contexto en el que tanto individuos como grupos se ven influenciados por espacios y políticas de convivencia.

En efecto, la TEDH de Urie Bronfenbrenner (1977) postula la incidencia de factores ambientales sobre el desarrollo humano. Se trata de cuatro dimensiones de estimulación entre individuos y grupos: micro, meso, exo y macro sistema.

Las cuatro dimensiones de interacción en los que se desarrollan las competencias de convivencia social suponen relaciones íntra e inter individuales, grupales, ecológicas y generacionales. Es decir, el desarrollo humano, específicamente las competencias de convivencia, son estimuladas por situaciones ecológicas y estilos de vida que trascienden a las personas, los grupos en los que conviven, los recursos que consumen y la generación a la que pertenecen. Las relaciones íntra e inter individuales y grupales están

determinadas por la relación entre la estimulación inicial, el perfil sociodemográfico y los factores cognitivos-conductuales.

Si la ecología del desarrollo humano estriba en una serie de relaciones significativas, entonces el desarrollo infantil supone deseos, creatividad y pre-convenciones que determinan la relación al interior de un grupo, la relación con otros grupos y la relación con la sociedad. En este proceso, la ecología del desarrollo se disemina en normas y valores que delimitan los deseos y pre-convenciones infantiles. Es el caso de la violencia, ya que si los grupos a los que el niño pertenece exponen asimetrías, entonces el desarrollo de este infante estará marcado por esas asimetrías.

No obstante, el orden moral planteado por Kohlberg y delimitado por Bronfenbrenner a los actos significativos del comportamiento humano en referencia a su entorno, tendría su antítesis en el desplazamiento de la responsabilidad sugerida por Bandura (2002).

Si el desarrollo moral está sustentado en preconvenciones, el desplazamiento de la responsabilidad estaría fundamentada en la etapa posconvencional del desarrollo en el que la justificación de los actos es un instrumento para eludir los valores que favorecen la integración de un grupo (mesosistema) en referencia a otro (exosistema).

La TDR explica la discontinuidad de las etapas preconvencionales y posconvencionales así como la comparación entre grupos de referencia y pertenencia. En este sentido, la inmoralidad puede ser definida como el proceso de justificación de la violencia hacia individuos del mismo grupo u otro diferente mediante denostaciones o malinterpretaciones que pueden culpabilizar a otros individuos, pero que tienen como principal objetivo desplazar la responsabilidad de quienes llevan a cabo las injurias.

Bronfenbrenner, (1977), Kohlberg & Hers (1977) supondrían que el desplazamiento de la responsabilidad permite, en contextos de inseguridad, violencia, corrupción e impunidad, ajustar el comportamiento a las convenciones locales, pero el desarrollo humano, en tanto proceso moral, correspondería a contextos de seguridad y justicia.

En síntesis, las teorías del desarrollo infantil, en contextos de inseguridad, violencia, corrupción e impunidad, plantean que el individuo, al interrelacionarse con su entorno,

ocupa un lugar en un grupo para desde ahí desarrollar posconvenciones que le permitan ajustar su comportamiento al contexto. En tal sentido, los factores que inhibirían su desarrollo afectarían sus decisiones y acciones orillándoles a desplazar sus responsabilidades. En un sentido opuesto, el desarrollo infantil estaría indicado por factores, principalmente morales y ecológicos, que permitirían la asignación de responsabilidades.

## Estado del conocimiento

Los estudios Psicológicos del desarrollo infantil en contextos de inseguridad, violencia o exclusión están circunscritos a la relación entre las emociones y las características sociodemográficas (Boyd, 2004). Durante los últimos tres años los estudios psicológicos relativos al desarrollo infantil han orientado sus observaciones a las consecuencias y los efectos colaterales de la violencia (Tappan, 2006). A partir de la relación entre violencia y emociones, los estudios psicológicos han establecido diferencias significativas entre grupos considerando sus características sociodemográficas, socioeconómicas y socioespaciales (Cortés, 2002).

No obstante, las identidades de los grupos parecen mostrar que la violencia tiene como principales efectos: la exclusión de un grupo hacia otro (Seider & Huguley, 2009). Asociada a la emoción, la identidad de grupo explica la prevalencia de relaciones asimétricas entre individuos. La observación de estereotipos en referencia a estilos de vida es explicada por la correlación entre estigmas (De la Caba, 1993).

La violencia y la identidad son los temas críticos del desarrollo infantil, empero las diferencias emocionales entre individuos y grupos develan un sistema de violencia que no sólo se reduce a estilos de vida asociados, sino además muestran un panorama de propensión a los riesgos y aversión al futuro. En este sentido, el autocontrol explica los efectos de violencia (Koller y Bernardes, 1997).

En referencia a los estudios psicológicos del desarrollo infantil en contextos de inseguridad, violencia y exclusión, las teorías de Piaget, Bronfenbrenner, Kohlberg y Bandura sostienen que el entorno moral es el factor que explicaría los comportamientos de riesgo.

Sin embargo, los estudios psicológicos del desarrollo infantil en contextos de violencia reportaron diferencias a partir de las características sociocognitivas. Es decir, la inseguridad, la violencia y la exclusión tienen efectos diferenciales y

asimétricos en los individuos, pero su desarrollo parece estar determinado por la dinámica grupal de referencia o pertenencia.

Las teorías y los estudios psicológicos del desarrollo infantil en contextos de inseguridad, violencia y exclusión sólo coinciden en el nivel posconvencional planteado por Kohlberg & Hers (1977) en el que la adopción de principios de justicia explica las diferencias en los estilos de vida ante situaciones de riesgo e incertidumbre (Velandía y Rodríguez, 2010).

No obstante, las teorías y los estudios del desarrollo infantil discrepan en torno a la incidencia de la moralidad que para Kohlberg (1992) y Bandura (2002) son esenciales al momento de explicar la relación entre el individuo, el grupo y el contexto. En contraste, los estudios Psicológicos del desarrollo infantil, en situaciones de inseguridad y violencia, considerarían a la moralidad como un factor tangencial a las características sociocognitivas o la identidad grupal, principales determinantes de los comportamientos de riesgo. Es decir, en situaciones de incertidumbre y riesgo, el desarrollo moral, para los estudios empíricos, es un efecto de las características sociocognitivas, mientras que para las teorías, es un efecto del contexto. Por ello, se recomiendan estudios empíricos que comparen a los factores sociocognitivos con las convenciones morales. Tales contrastes permitirán explicar la incidencia del contexto en el desarrollo infantil.

En resumen, el estado del conocimiento reconoce como variables fundamentales para explicar el desarrollo humano en su etapa volitiva a variables sociodemográficas, socioeconómicas, socioeducativas, socioespaciales y sociocognitivas entre las que destacan; emociones, percepciones, actitudes e identidad.

## **Especificación del modelo de variables observables**

De acuerdo con el marco teórico referencial y el estado del conocimiento, el comportamiento pro-cívico está determinado por normas, valores, emociones, percepciones, creencias y actitudes. En consecuencia, es factible modelar las relaciones de dependencia de los factores psicoanalíticos y volitivos que explican el desarrollo humano en situaciones de violencia e inseguridad.

Debido a que los factores socioeconómicos, demográficos, educativos, identitarios y cognitivos están desglosados en variables observables, las relaciones entre las variables

seleccionadas explican el desarrollo infantil en situaciones de riesgo. Esto es así porque valores, normas, emociones, percepciones, actitudes y comportamientos sintetizan la estructura sociopolítica de seguridad y la subjetividad inherente a la inseguridad.

De esta manera, la interrelación entre valores y normas como lo plantea la Teoría de los Estadios de Desarrollo, explica comportamientos solipsistas indicados por una seguridad privada más que una seguridad ciudadana (hipótesis 1).

O bien, la relación entre valores y emociones, según lo propone la Teoría del Desarrollo Moral, está indicada por una seguridad ciudadana en la que se esperan actos colectivos de autodefensa ante la delincuencia (hipótesis 2).

En el caso de la correlación entre emociones y normas, como lo señala la Teoría del Desplazamiento de la Responsabilidad, sustenta un sistema de seguridad local en el que los individuos atribuyen la responsabilidad a sus conciudadanos y evaden acciones de movilización colectiva o acción preventiva (hipótesis 3).

Respecto a la relación entre emociones y comportamiento, según la Teoría de la Ecología del Desarrollo, soporta un sistema civil de autodefensa en el que la ciudadanía está confinada al miedo, enojo e indignación colectiva ante el incremento de los delitos y la corrupción, opacidad o negligencia de servidores públicos (hipótesis 4).

Empero, la Teoría del Desarrollo Moral sostiene que son los valores los que determinarán en última instancia acciones particulares de protección y prevención del delito como síntomas de una justicia representada por un mundo de agresores y víctimas (hipótesis 5). En ese sentido. Las normas subjetivas están incidiendo sobre las acciones personales ya que en el seno familiar se generan mecanismos de protección que van más allá de las prioridades individuales (hipótesis 6).

Por si solas, las actitudes hacia acciones preventivas explican un sistema de seguridad personal (hipótesis 7), pero su vinculación con los valores incrementaría el poder explicativo de la Teoría de los Estadios del Desarrollo la cual asegura que la justicia es el resultado de acciones personales en referencia a la tutoría adulta (hipótesis 1), pero estos principios al ser categorizados por los individuos se transforman en asociaciones de evaluaciones y objetos que llevan a una persona a razonar, deliberar, planificar y sistematizar sus actos preventivos (hipótesis 9).

En el caso de las percepciones, si estas son alusivas al riesgo como un fenómeno inconmensurable e impredecible, entonces explican acciones preventivas o de propensión al futuro y aversión al presente (hipótesis 8), aunque su relación con las normas grupales o familiares que la Teoría del Desarrollo Moral advierte como principios pre-conventionales, convencionales y post-conventionales en torno a la noción de justicia, ahora son más bien percepciones de juicios acerca de la inseguridad. Es decir, se trata de expectativas y juicios que inciden en la prevención del delito ya no como un acto de subsistencia (hipótesis 9), sino como un proceso de moralidad grupal (hipótesis 10).

En suma, los individuos están inmersos en sistemas de seguridad que los grupos filtran como valores y normas. Al interrelacionarse estos factores grupales con variables emocionales, perceptuales y actitudinales explican no sólo el impacto de la seguridad pública en las familias, sino además las consecuencias de la inseguridad en el seno grupal con dirección a las expectativas y categorizaciones de los individuos.

## Discusión

En referencia a la revisión de Baranauskiene (2011) en la que advierte una prevalencia de los estudios volitivos centrados en la personalidad y patologías de los individuos. En una etapa temprana, el desajuste con las normas morales, juicios molares y valores de justicia, las personas adoptan un sistema de seguridad personal que inhibe sus relaciones con el grupo al que pertenece o quiere pertenecer. En ese sentido, el presente trabajo ha establecido no sólo algunos ejes de discernimiento, sino además ha seleccionado variables cuyas relaciones permiten ir más allá de la formación de personalidad y la adquisición de patologías que en la etapa adulta definirán el desarrollo grupal e individual.

Sin embargo, está pendiente la discusión respecto a las patologías que anuncian percepciones de inseguridad ya que permitirían entender al desarrollo infantil como un escenario de socialización. Las patologías, consideradas como barreras de desarrollo, explicarían acciones individualistas en detrimento del bienestar grupal como son los actos delictivos o la inacción ante hechos de injusticia.

En referencia a la revisión de Aizporiete (2011) en la que se advierte el desarrollo de un lenguaje en referencia a actividades de colaboración grupal tales como dilemas de elección, el presente trabajo ha señalado que las normas y

valores son factores externos a los procesos Psicológicos. En tanto principios grupales que guían el comportamiento individual, las normas y valores concentran símbolos de poder que estarían incidiendo sobre las percepciones ya que estas se desenvuelven como expectativas sesgadas de justicia. De este modo, el desarrollo volitivo es una etapa de adquisición de principios que después serán transformados en percepciones de riesgo y activarán discriminaciones de situaciones, objetos o personas. En tanto discursos los símbolos de poder que están enmarcados en los valores y normas de un grupo automatizan respuestas preventivas de exclusión social.

Sorochiskaya (2011) advierte que la socialización primaria, a diferencia de la socialización de segundo orden en referencia a situaciones de riesgo está centrada en la adquisición de comportamientos convencionales resilientes más que preventivos, solidarios o conflictivos. Precisamente, en la revisión teórica conceptual y la especificación de relaciones, es posible advertir que la acción individual es producto de la interrelación de factores grupales y personales orientados a la indefensión o desesperanza más que a estrategias forjadas en la confianza.

En las tres revisiones citadas, la responsabilidad es el resultado de estructuras grupales y no producto de la emergencia de aspectos psicológicos relativos a la sexualidad como lo plantea el Psicoanálisis de Sigmund Freud, la creatividad como lo sustenta el constructivismo de Jean Piaget, los juicios como lo advierte el convencionalismo de Lawrence Kohlberg, la molaridad como lo propone el Ecologismo de Urie Bronfenbrenner o bien, la capacidad como lo fundamenta Albert Bandura.

En consecuencia, el desarrollo infantil es asumido como un aprendizaje volitivo en el que el discurso indica un grado de aprensión de la justicia. En la presente discusión se ha mostrado que la socialización de primer y segundo orden está vinculada con emociones, percepciones y actitudes que filtran la influencia de los grupos en el individuo.

## Conclusión

El desarrollo infantil en grupos que perciben inseguridad a su alrededor supone estructuras convencionales de justicia que interactúan con principios de seguridad. Ambas relaciones están mediadas por emociones, expectativas y categorías de evaluación que determinan acciones preventivas orientadas a la indefensión o a la *Resiliencia* más que a la responsabilidad y ética cívica.

El impacto de las políticas de seguridad implementadas por el Estado en la dinámica familiar parece generar una esfera de desesperanza. Las familias transfieren estas emociones a las generaciones más jóvenes a fin de adaptar sus expectativas a las situaciones percibidas como inseguras.

Los estudios que advierten sobre la emergencia de factores psicológicos en estructuras de socialización preventiva del delito son pocas, pero no por ello irrelevantes. La exclusión social como resultado de estrategias grupales ante sus presagios de inseguridad parece ser una consecuencia de la indefensión adquirida—socializada— en las etapas tempranas de los individuos.

Ello supone que la familia adquiere funciones de protección ante los riesgos que emanan de la ausencia de un sistema de seguridad. Por ello, los grupos más cercanos al individuo desarrollan discursos que permiten ubicarlo en situaciones de vulnerabilidad, marginalidad o exclusión con respecto a la seguridad pública, social o ciudadana.

Si la creatividad explicada por la Teoría de los Estadios del Desarrollo, los juicios convencionales explicados por la Teoría del Desarrollo Moral, la molaridad explicada por la Teoría de la Ecología del Desarrollo y la capacidad explicada por la Teoría del Desplazamiento de la Responsabilidad son factores del desarrollo volitivo, entonces la seguridad y la paz públicas serían escenarios que los sectores de mayor estatus económico, político y social construyen a fin de poder establecer una brecha con respecto a otros sectores que a temprana edad serían socializados bajo la incertidumbre, inseguridad e indefensión.

Empero, el desarrollo humano, principalmente el desarrollo infantil consiste en la construcción de escenarios posibles en los que la seguridad e inseguridad son dos elementos entre un sinfín de símbolos y significados que determinarán la formación de grupos así como la inserción del individuo en las estructuras económicas, políticas o sociales en detrimento de la exclusión de grupos o personas.

La emergencia de una identidad imbricada en una ética de civilidad estaría más cercana en aquellos grupos que desarrollan símbolos, significados y sentidos de seguridad e inseguridad.

El discurso que subyace a esta identidad estaría más próximo a la paz pública como un factor de civilidad más que de justicia o injusticia según el grado de eficiencia de las instituciones encargadas de la seguridad pública y su impacto en los grupos de socialización primaria.

La justicia al ser el resultado de juicios convencionales está confinada al conflicto social como símbolo de reconstrucción nacional o anhelo de paz pública. El cambio social esperado por los desencuentros entre estado y ciudadanía sería un símbolo de moralidad más que producto del debate nacional.

Una sociedad que construye este tipo de relaciones sustentadas en la pertenencia a grupos que adoptan la seguridad privada—videocámaras, guardaespaldas, seguros— está confinada a desarrollar emociones de miedo, enojo o indignación cada vez que su sistema particular es vulnerado.

Más bien, se requiere de actos molares según lo plantea Bronfenbrenner para que los individuos lleven a cabo la construcción de una paz pública sustentada en diseminación de grupos que permitan al individuo construir un macro sistema a partir de acciones específicas favorables a sí mismos y a quienes les rodean.

## Literatura citada

- Aizporiete, I. (2011). The aspect of the development of children speech in their constructive activity. *Pedagogical Technologies in Socialization and Resocialization of Society*, 2, 5-12.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise moral agency. *Journal of Moral Education*, 31, 101-119.
- Baranauskienė, I. (2011). "Professional career model of people with disability: a theoretical discourses of experiences". *Pedagogical Technologies in Socialization and Resocialization of Society*, 2, 32-41.
- Boyd, D. (2004). "The legacies of liberalism and oppressive relations: facing a dilemma for the subject of moral education". *Journal of Moral Education*, 33, 1-22.
- Bronfenbrenner, U. (1977). "Toward an experimental ecology of human development". *American Psychologist*, 32, 523-530.
- Bronfenbrenner, U. (1994). "Ecological models of human development". In M. Gauvain (ed.). *Reading of the development of children*. (pp. 37-43). Oxford: Elsevier.
- Cortés, A. (2002). "La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes". *Anales de Psicología*, 18, 11-134.
- De la Caba, M. (1993). "Razonamiento y construcción de valores en el aula". *Infancia y Aprendizaje*, 64, 73-94.
- Kohlberg, L. (1992). "Psicología del desarrollo moral". Bilbao: Declée de Brouwer.
- Kohlberg, L. y Hersh, R. (1977). "Moral development: a review of the theory". *Theory into Practice*, 16, 53-59.
- Koller, S. y Bernardes, N. (1997). "Desenvolvimento moral pro-social. semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg". *Estudos de Psicologia*, 2, 223-262.
- Piaget, J. (1952). "The origins of intelligence in children". New York: International University Press.
- Piaget, J. (1971). "El criterio moral en el niño". Barcelona: Fontanella.
- Seider, S. y Huguley, J. (2009). "Aspiring educators, urban teens, and conflicting perspectives and the social contracts". *Equity and Excellence in Education*, 42, 294-312.



Sorochiskaya, E. (2011). "Analysis of theoretical approaches to studying socialization process of modern children and teenagers". *Pedagogical Technologies in Socialization and Resocialization of Society*, 2, 74-82.

Tappan, M. (2006). "Moral Functioning as mediated action". *Journal of Moral Education*. 35, 1-18.

White, J., Bandura, A. y Beró, L. (2009). "Moral disengagement in the corporate world". *Accountability in Research*. 16, 41-74.

Zalaskaine, A. (2011). "Recognition and validation of the non formal education in the system of vocational education: problems and solutions". *Pedagogical Technologies in Socialization and Resocialization of Society*, 2, 83-95.